مجلة جامعة ابن رشد في هولندا

دورية علمية محكمة تصدر فصليا

العدد الثامن



A U

مجلة
جامعة ابن رشد في هولندا

دوريّة علمية محكَّمة تصدر فصليّا

عنوان المراسلة

Lorsweg 4, 3771 GH, Barneveld
The Netherlands
Website www.averroesuniversity.org
E-mail ibnrushdmag@averroesuniversity.org
Telefax: 0031342846411

رقم التسجيل في هولندا 08189752 - السجل الضريبي NL242123028B01

البحوث المنشورة يُجري تقويمها أساتذة متخصصون.

ثمن العدد 10 يورو أو ما يعادلها بالدولار الأمريكي

الاشتراك السنوي	**الأفراد**	**المؤسسات**
لمدة سنة	60	80
لمدة سنتين	110	150
لمدة ثلاث سنوات	160	200

طبعت بمطابع مجلة كه وانة [القوس] الكوردستانية ومسجلة برقم

العدد الثامن آذار مارس 2013

الفهرس

* تصميم الغلاف الدكتور معتز عناد غزوان

* لوحتا الغلاف للفنان التشكيلي العراقي الأستاذ فيصل لعيبي

مفتتح

ماذا أنجزت مجلة ابن رشد العلمية المحكمة؟ ما تفاصيل جهودها طوال عامين من العطاء؟ للإجابة عن هذين السؤالين لابد من الإشارة إلى أن مجمل البحوث التي وردتنا احتاجت إلى ثلاثة أمثالها عددا لتشكيل لجان التحكيم، كيما نراجع المنجز العلمي الذي وردنا. وتطلبت اتصالات مع باحثين من خارج الجامعة لتغطية مفردات العمل وإتاحة فرصة أوسع لصدور أعداد المجلة. وكان هذا في إطار تعاوني ربط بين الأساتذة بمختلف الجامعات من بلدان شرق أوسطية وأوروبية وآسيوية وأفريقية. فكان مفخرة في تلبية هدف من أهداف وجود جامعتنا بمدها جسور التفاعل العلمي الأكاديمي وتناقل الخبرات وعرض المنجز بين منطقي التأسيس والتأصيل والحداثة والتجديد.

لقد رفضت إدارة التحرير عددا من البحوث بسبب عدم التزامها بالشروط الشكلية من مثل موضوع حجم البحث الذي كان أحيانا يصلنا بما يعادل الـ100 صفحة وأكثر والشروط المنهجية وتماسك آليات اشتغال البحث.. وفي الحال الأولى لم يعنِ ذلك أن البحث غير جيد ولكن ظروف النشر في مجلتنا تتطلب تحديدا للحجم، غير أنّ السبب الآخر كان يعني رفض البحث لمجانبته شروط العلمية ومنهجيتها وهو ما كان يتقرر بأصوات الباحثين مع دور تكميلي مهم من هيأتي الاستشارة والتحرير...

من جهة أخرى ينبغي الإشارة إلى أننا امتلكنا وفرة في بعض الأبواب والتخصصات من بحوث عديدة وردتنا، ما دفع لوضعها في تسلسل للنشر في الأعداد التالية بحسب تواريخ ورودها، مع هذا فإن ما نُشر يعد بالقياس لحداثة صدور دوريتنا حجما نوعيا مهما فضلا عن حجمه الكمي الطيب.

فقد ساهم في أعدادنا السبعة الأولى 73 باحثة وباحثا منهم 16.44% من الباحثات و83.56% من الباحثين؛ نشروا 75 بحثا علميا محكَّما توزعت على التخصصات الآتية: ففي باب الأدب

واللغة جاءت النسبة الأولى وهي 37.33% فيما احتلت النسبة الثانية بحوث الاقتصاد بنسبة 17.33% يُضاف إليها حقل الإدارة بنسبة 1.33%. وجاء على التوالي تخصص العلوم النفسية والتربوية بنسبة 13.33% ثم الفنون بنسبة 10.66% فالفلسفة والتاريخ ولكليهما نسبة 5.33% يعقبهما العلوم السياسية بنسبة 2.66% وتتشارك أخيرا علوم الإدارة والقانون والإعلام بنسبة 1.33%. وكانت نسبة النشر باللغة العربية تعادل 92% فيما النشر بالأنجليزية كان بنسبة 8%.

إننا نتمنى توافر إمكانات تعزيز حجم الدورية وفتح مجال أوسع للمشاركات البحثية الرصينة. كما نؤكد على أننا نبحث في أبواب التجديد والتحديث ونعتذر من تلك البحوث التي تقع في ميادين تقليدية بحتة يمكنها أن تجد فرصها في دوريات أخرى نحترم جهدها وتوجهها أيضا. ونتطلع لجذب جهود الباحثات من العاملات في هيأة التدريس ومراكز البحوث من النسوة. آملين للجميع مزيدا من النجاحات التي يحققونها في رسم معالم بحثية نظرية وميدانية تخدم مسيرة التغيير و التقدم في بلداننا.

ومن جهتنا كما لاحظ الباحثون والباحثات فقد جمدنا طوال المدة الماضية العمل بالشرط المالي، الأمر الذي لا يمكننا الاستمرار فيه مستقبلا لكننا نأمل معالجة الأمر بالطريقة المناسبة. علما أن هذا الشرط حتى عند تطبيقه لن يكون سوى مفردة عينية رمزية غير مؤثرة.

نعد هنا بإصدار العدد التالي في فرصة أقرب بما يتجاوز تراكم التأخير في مواعيد بعض الأعداد السابقة. ونأمل بجهدنا المتواضع هذا أن نكون قد ساهمنا بالقدر المتاح، بحسب وضعنا المخصوص، وأن نكون قدمنا دعما جديا لحركة البحث العلمي. متمنين أن تصادف هذه الجهود مؤازرة جدية ودعما من زميلاتنا وزملائنا من أجل ديمومة العطاء واستمراره؛ ومعا وسويا نمضي إلى أمام.

رئيس التحرير

الأدب وعلوم اللغة

جمالية الوصف في رواية «الثلج يأتي من النافذة» لحنا مينة

د. عيسى متقي زاده[1]
د. فرامرز ميرزايى[2]
سجاد اسماعيلى[3]
دانش محمدى[4]

الملخص

يعتبر الراويّ حنا مينة من أهم و أشهر الروائيين المناضلين في سوريا. فكانت رواياته منبراً سياسيا تصدّى بها للعدوّ الأجنبي المتمثّل في الدول الاستعمارية مثل الفرنسا، و للاضطهاد السياسي الذي فرضته الحكومة السورية على الأدباء و المثقفين في القرن العشرين. و قد استطاع مينة أن يصوّر الحالة السياسية المتوتّرة التي عاشها المثقفون و الأدباء السوريون في صورة روائية فنية. فجاءت رواياته متميّزة بالعناصر الفنّية و الجمالية. و قد سيطر عنصر الوصف على العناصر الفنّية الأخرى حيث وظّفه الكاتب توظيفا مكثّفا في رواياته. تحتل رواية «الثلج يأتي من النافذة» مركزا رئيسا من بين روايات حنا مينة من حيث الجمع بين الرؤية السياسية للكاتب و بين الجمال الفنّي المتمثّل في عنصر الوصف.

هذا المقال محاولة لدراسة عنصر الوصف في رواية «الثلج يأتي من النافذة» فينطلق من فرضية مفادّها أنّ الأوصاف في هذه الرواية تناسقت مع الحالة المتوتّرة التي عاشها البطل و أوحت حالة الاغتراب السياسيّ الذي عانى منه إثر هروبه من البلد و إلتجائه إلى بيروت.

الكلمات الدليلية: الرواية السورية، حنا مينة، الثلج يأتي من النافذة، الوصف.

زيبايىشناسى وصف در رمان «الثلج يأتي من النافذة» اثر حنّا مينه

د. عيسى متقي زاده[5]
د. فرامرز ميرزايى[6]

---

[1] – أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة تربية مدرس في طهران.

[2] – الأستاذ في قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة بوعلي سينا في همدان.

[3] – ماجستير في قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة تربيت مدرس في طهران.

[4] – دكتوراه في فرع اللغة العربية و آدابها بجامعة تربيت مدرس في طهران.

[5] – استاديار گروه زبان و ادبيات عربى دانشگاه تربيت مدرس تهران.

سجاد اسماعیلی[7]
دانش محمدی[8]

چکیده

حنا مینه به عنوان یکی از نویسندگان مشهور و مبارزه‌طلب سوری، به خاطر رمان‌هایی با درون‌مایه‌های سیاسی از شهرت و محبوبیت خاصی برخوردار می‌باشد. وی در رمان‌هایش که جان‌مایه‌ی آنها مبارزه‌طلبی با دولت‌های استعمارگری همچون فرانسه هست از وجود شکنجه‌های سیاسی دولت سوریه در قرن بیستم بر مردم، ادبا و قشر تحصیل‌کرده، انتقاد می‌کند و سپس این اوضاع سیاسی متشنج را به زیبایی هرچه تمام و در قالب اوصافی کاملا هنری و بدیع به تصویر می‌کشد. لذا همین گره‌خوردگیِ محتوای سیاسی با عنصر وصف، عنصر غالب و مسلط رمان‌های وی گردیده است. یکی از رمان‌های مشهور نویسنده رمان «الثلج يأتي من النافذة» است؛ این رمان به خاطر جمع بین محتوای سیاسی- انتقادی با عنصر وصف یکی از مهم‌ترین رمان‌های او به شمار می‌رود.

این مقاله نیز با استفاده از روش توصیفی تحلیلی سعی در کشف عنصر وصف و زیبایی شناسی آن در این رمان دارد. برخی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش نشان داد که نویسنده در این رمان با الفاظی بسیار لطیف و زیبا، عنصر وصف را با اوضاع سیاسی وقت خویش در هم آمیخته و بدین طریق حس نوستالژیک سیاسی عمیقی که در پی خروج اجباری‌اش از سوریه به بیروت در وی به جود آمده را به تصویر کشیده است.

واژگان کلیدی: رمان سوریه، حنا مینه، الثلج يأتي من النافذة، وصف.

Description aesthetics in the novel *AthaljYa'ti Min Al-Nafezah* by Hanna Minah

Dr. Isa Mottaghizadeh[9]
Dr. Faramarz Mirzaei[10]

---

[6] – استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه بوعلی سینا همدان.

[7] – دانشجوی کارشناسی ارشد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس تهران.

S.esmaili20@gmail.com تلفن: **09139203967**

[8] – دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس تهران.

D.mohammadi64@gmail.com

[9] . Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Department of Tarbiat Modarres University, Tehran.

Sajjad Esmaeili[11]
Danesh Mohammadi[12]
Abstract
Due to novels with political themes, Hanna Minah as one of Syrian famous and argumentative writers, has a special fame and popularity. In his novels which spirit is defiance against colonial governments such as France, he criticizes Syria's government political tortures against people, scholars, and educated stratum in the twentieth century and then illustrates these convulsive political situations very beautifully and in artistic and exquisite descriptions format. Therefore, this political content knotting with description element has become the dominant element in her novels. One of the famous novels of writer is the novel *AthaljYa'ti Min Al-Nafezah;* Because of bringing political-critical content and description element together, this novel is one of her most important novels.
Using descriptive-analytic method,this article tries to discover its description element and aesthetics in this novel. Some of the most important discoveries of the research showed that in this novel the writer has combined description element with her own times political situations by the means of very subtle and beautiful terms, and in this way she has illustrated a deep nostalgic-political feeling came out after her mandatory exit from Syria to Beirut.
Keywords: Syrian novel, *AthaljYa'ti Min Al-Nafezah*, Hanna Minah, Description.

---

[10] . Professor of Arabic Language and Literature, Department of buali sina University, hamadan.

[11] . Graduated student of Arabic Language and Literature,
, Department of Tarbiat Modarres University, Tehran.
[12] . PHD student of Arabic Language and Literature, , Department of Tarbiat Modarres University, Tehran .

التمهيد

الرواية بصفتها قطعة من الحياة الاجتماعية تحولّت إلى جنس نثري أدبي جميل، يصف فيها الكاتب الحياة البشرية بشخوصها وأحداثها وصورها الاحتمالية مستخدماً في ذلك جميع التقانات والأساليب التي ورثها من أجداده والتي يصادفها في الحياة، والفنون، والمعارف، والآداب ويهيمن عليها(الموسى، 2006: ص20). وأصبحت اليوم ديوان العرب و الأكثر تأثيراً والأوسع انتشاراً عن أزمات الإنسان العربي المعاصر وحلّت بجدارة محلّ الشعر الذي كان فنّ العربية الأول في النصف الأول من القرن العشرين (وادي،2002: 259)، فتمنح الرواية القارئ فوائد متنوعة لا يستطيعها أيّ فنّ أدبي آخر لعذوبتها وقدرتها على الولوج في كلّ باب (ميرزایی، 1390: 47-74).

أما الرواية في سورية فهي رواية الأفكار الثوروية والسياسية بدءاً من روايات **حنا مينة**[13] المتتالية إلى سواه من الروائيين السوريين، حتّى إنّ صفحات الرواية تحوّلت في أحيان كثيرة إلى دعوات للنضال الوطني والسياسي والاجتماعي، ونالت قضية الحرية السياسية نصيباً كبيراً من هذه الصفحات(م.ن، 2006: 34). تطرق مينة في غالبية أعماله الروائية من قريب أو بعيد لموضوع النضال الوطني ضد الفرنسيين. و حتى في رواياته التي تناولت مرحلة ما بعد الاستقلال، كان يعرّج من خلال ذكريات أبطاله على مسألة النضال الوطني. و قد علق أوسمة الكفاح ضد المستعمرين الرئسيين على صدور معظم شخوص رواياته، وفي حين كان اهتمامه محدودا بقضية التغيير الاجتماعي التي برزت كمسألة أساسية بعد التحرر من الانتداب الفرنسي. إذن بالجملة يمكن أن نعتبر رواياته كمرآة تنعكس أحداث عصره (مراد، 1991: 11- 12).

[13]- أحد الروائيين المشتهرين في سورية، الذي ولد في سنة 1924 في مدينة ساحلية اللاذقية و لقد عاش في عائلة فقيرة. إنه ذاق طوال حياته جميع الأجواء الاجتماعية و السياسية التي أحاطت به؛ تلک الأجواء هي التي أثرت في حياته الفردية و آثاره الابداعية و في تصوراته تجاه الأدب و الفنّ ومجالات الحياة المختلفة.(ر. ک: الباردي، 1993: صص 10-13) وبدأ يكتب في مجالات شتى من القصة و الرواية وبذلک أصبح کاتبا بارعا في عصره. بحيث يتجاوز عدد هذه الأعمال الأدبية حتى حدود سنة 1986 ثلاث عشرة رواية و مجموعتين قصصيتين و خمسة مؤلفات نقدية، لكن فقد احتلت الرواية في مؤلفاته مكانة متميزة. (مراد، 1991: صص 11- 12)

وهكذا روايته الشهيرة « الثلج ياتي من النافذة» رواية سياسية تهتم بالنضال السياسي المتجسد في صورة الكاتب المناضل الذي تلاحقه السلطة الحاكمة، وذلك في الوصف المكثّف الطويل المتلاحق للأحداث والشخصيات والأمكنة والأزمنة فيها. فالوصف في هذه الرواية من أبرز العناصر السردية التي يوظّفها الكاتب لتصوير حالة البطل النفسية. فهذه الدراسة محاولة لإلقاء الضوء على الجانب الوصفي في هذه الرواية و تنطلق من فرضية مفادها أنّ الكاتب وظّف في هذه الرواية عنصر الوصف كأداة لتجسيد حالة الاغتراب التي عاشها البطل من خلال هروبه من السلطة الحاكمة و التجائه إلى لبنان.

الدراسات السابقة

حظيت الرواية عامة والرواية السورية بالكثير من الدراسات. وقد جرت عدّة دراسات في الروائي الشهير حنا مينة واختصت الكثير منها بدراسة شخصيته و رواياته على الاطلاق؛ منها دراسة الباردي المعنونة بـ«حنا مينة روائي الكفاح والفرح»، فجاء كلّ محاولة الباحث على دراسة حياة حنا مينة الاجتماعية والسياسية والثقافية وذلك كمدخل لدراسة أدبه وفكره.

ولكن هذه الدراسة مع ما لها من القيمة النقدية، تحاول الكشف عن جمالية الوصف في إحدى رواياته أي رواية «الثلج يأتي من النافذة» لتكن إسهاما في إستجلاء جماليات رواياته.

1- وظائف الوصف الرئيسة

إنّ اللغة الروائية المتشكلة بالكلمة، والجملة، والفقرة، والعبارة، والألوان، والظلال، والنسب، والأبعاد والشخوص، والدلالات، والأزمنة والأمكنة، وعلائقها بالانسان وبموحياته النفسية والاجتماعية والإيدئولوجية، تشكل جميعها فضاء النص الروائي في حقل سردي حكائي له خصوصيته، تميزه عن غيره من النصوص. لكن ما يزيّن و يوضح ويفسّر هذا النص السردي هو الوصف.

فالوصف يتداخل مع السرد في كلّ عمل روائي. إذا كان السرد يشكّل أداة الحركة الزمنية في الحكى و يشير إلى السيرورة الزمنية، فإن الوصف أداة تشكّل صورة المكان و يشير إلى المجال المكاني الذي تجري فيه الأحداث و «عن طريق التحام السرد و الوصف ينشأ فضاء الرواية» (لحمداني، 2000: ص 80) كما يقول «جيرار جنيت»: «كلّ حكي يتضمن-سواء بطريقة متداخلة أو بنسب شديدة التغير-أصنافاً من التشخيص لأعمال أو أحداث تكوّن ما يوصف بالتحديد سرداً. هذا من جهة، ويتضمّن من جهة أخرى تشخيصاً لأشياء أو لأشخاص، وهو ما ندعوه يومنا هذا وصفاً (Description) » (Genette. 1976: II. P. 56).

أما وظيفة الوصف فهي خلق البيئة التي تجري أحداث القصة فيها و على الكاتب أن يوظفه في تأدية دور ما، في بناء الحدث و أن يقدم الأشياء لموصوفه، ليس كما يراه هو، بل كما تراه شخصياته، و أن تكون اللغة قريبة من لغة الشخصية، لكي تحقق شيئاً من المنطقية الفنية، لأنّ الشخصية هي التي ترى الشئ و تصفه و تتأثر به (عظيمي، 2009: 7).

للوصف وظائف عامة كـ «وظيفة واقعية: تقديم الشخصيات و الأشياء و المدار المكاني والزماني كمعطيات حقيقية للإيهام بواقعيتها؛ وظيفة معرفية: تقديم معلومات جغرافية أو تاريخية أو علمية أو غيرها، مما يهدد بتحويل النص إلى نص وثائقي أو تعليمي، وظيفة سردية: تزويد ذاكرة القارئ بالمعرفة اللازمة حول الأماكن و الشخصيات و تقديم الإشارات التي ترسم الجو أو تساعد في تكوين الحبكة و وظيفة جمالية تعبر عن موقع الكاتب داخل نظام الجمالية الأدبية (الزيتوني، 2002: صص171-172).ولكن يذكر للوصف وظيفتين الأساسيتين وهما: الوظيفة الجمالية، فيقوم الوصف في هذه الوظيفة بعمل تزييني و هو يشكل استراحة في وسط الأحداث السردية، ويكون وصفا خالصاً لا ضرورة له بالنسبة لدلالة الحكي. والثانية هي الوظيفة التوضيحية أو التفسيرية، تكون للوصف وظيفة رمزية دالة على معنى معين في إطار سياق الحكي.(لحمداني، 2000: ص 79)

وكذا يقدم الكاتب جميع عناصر الرواية عن طريق الوصف لأنّ الوصف يتناول الأشياء في مظهرها الحسي و العيني، ويؤدي وظيفة إيهامية؛ إذ يدخل العالم الخارجي بتفاصيله الصغيرة في عالم الرواية التخيلي مشعراً القارئ بأنه يعيش في عالم واقعي حقيقي لا عالم متخيل (أحمد قاسم، 1984: ص 82).

2-فذلكة عن رواية «الثلج يأتي من النافذة» ومضمونها السردي

ترسم رواية «الثلج يأتي من النافذة» حياة المناضل السياسي الذي يواجه واقعاً اجتماعياً غير عادل، وتأخذ مادتها من المجتمع السوري في عصر الكاتب. وهي تعمد إلى تصوير المعاناة التي يعيشها البطل أو المواطن السوري آنذاک.

إنّ البطل الروائي «فياض» الكاتب والأستاذ الجامعي والمنتمى إلى الحزب الشيوعى السوري، يهرب من سوريا إلى لبنان ملتجئاً إليها ولكنّ الأمن يظلّ يلاحقه و لذلک يضطرّ أن يعيش في بيروت، مختفياً في دار صديقه خليل. تتأزم أحوال البطل في بيت صديقه خليل المناضل النقابي، حيث يضطر فياض أن يخضع لتجارب صعبة تجعله يدرک أنّ الغربة أقسى من السجن. ثمّ تصف الرواية المسار الجديد الذي حدده البطل لنفسه، فيمرّ بمجموعة من الاختبارات التي ستجعل منه مناضلاً ملتزماً يخضع النظرية للواقع و

الممارسة. إنّه أجبر نفسَه على تعاطي عمل يدوي في مطعم، كشفاً عن الوجه الآخر للحياة وحقيقة العالم الصغير والقاسي في نفس الوقت، وقد أثّر في مساره الجديد ثلاثة أحداث مهمة، وهي حكاية المقامر وحكاية الرجل الذي انتحر بسبب عشيقة وقصة صاحب المطعم الذي أجبر على غلق محله ليصبح أجيراً في مطعم السيدة. بيد أنّ فياضاً في تجربته الأولى لم يستطع أن يصمد، فعاد إلى بيت صديقه خليل ليكتب، ولكنه يفشل أيضا في مشروع الكتابة بسبب تدخّل الرقابة و يلتجيء البطل إلى أحد المناضلين الشبّان ويدعى جوزيف، هو مناضل مولع بالأدب ويقوم بالثورة على طريقته الخاصة. ولكنّ البطل يجد نفسه في بيت جوزيف يعيش ظروفا صعبة أيضاً. فيقرر تجديد حياته بواسطة العمل، فيصبح عاملاً في حظيرة بنّاء في كرم الزيتون وقد انتحل اسماً مستعاراً (سليمان). و لكنه سرعان ما يترك هذا العمل ليصبح حرفّيا في معمل قديم للمسامير و هناك تتعقد أزمته رغم طرافة صاحب المعمل و فلسفته الاجتماعية الخاصة. فقد تضافرت مجموعة من العوامل الذي جعلته يختفي ولا يظهر إلا بعد سنة.لكنه و قد اكتُشِفَ مختبئاً صحبةَ آلة طباعة استعملها لتوزيع المناشير الثورية يُسجن لسنوات. وبعد السجن يقرّر أن يعود إلى الوطن بعدما أدرك أنّ البرد لا يأتي من الثلج بل من الغربة.

بنى الكاتب سردية هذه الرواية على أساس شخصية رئيسة مهمة و كمّ من الشخصيات الفرعية التي تعاملوا في تقدم الرواية، وبيان مضمونها. لكن المضمون الرئيس لها ينقل عن طريق فياض وهو بطلها، بحيث يذوق هذا الشخص عددا غفيراً من المعاناة في طريق إثبات وكشف ذاته، ويقول: «الإنسان كالماء، إذا لم يجر، يأسن، فدعني أجري، كساقية ضائعة، ذلك أفضل من البقاء راكداً كبركة تسرح فيها الضفادع..انسانيتي نفسها غدت بحاجة إلى إثبات، فالتحلل يتهددها، وعليّ أن أدفع عنها الفساد»[14].

يستخدم الكاتب في هذه الرواية لغة فصيحة أدبية تعتمد على الأوصاف الكثيرة. يكثر من الحوار فيها خاصة الحوار الباطني أو المونولوج عند بطل الرواية (فياض). يوظّف الكاتب الحوار الباطني حتى يفسح المجال للشخصية الروائية كي تقدم رؤيتها للعالم و لكنها تظل مطابقة لرؤية السارد.

3- الوصف في رواية «الثلج يأتي من النافذة»

حنا مينه في روايته هذه قام بوصف جميع الأحداث و العناصر الروائي كوحدات سردية مهمة؛ بحيث يصف الشخصيات من الرئيسية إلى الفرعية، والمكان، والزمان، والأحداث كلّ لأهداف إما تجميلية و إما توضيحية.

---

[14]- الثلج يأتي من النافذة، ص 214.

1- 3- وصف الشخصيات

تتعدد الشخصية الروائية بتعدد الأهواء والمذاهب الإيديولوجية والثقافات والحضارات والهواجس والطبائع البشرية التي ليس لنوعها ولا لاختلافها من حدود. وتعتبر كلّها بمثابة مرآة تعكس كلّ طبائع الناس الذين يشكلون المجتمع الذي يكتب له، وعنه، بما كان فيهم من عيوب، و بما كان فيهم من عواطف، وبما كان في قلوبهم من أحقاد، و بما كانوا يكابدونه من آلام و أهوال في حياتهم اليومية (مرتاض، 1998: 73) و الشخصية تسخر لإنجاز الحدث الذي وكّل الكاتب إليها انجازه، وهي تخضع في ذلك لصرامة الكاتب و تقنيات إجرائه، و تصوراته وأيديولوجيته أي فلسفته في الحياة.

الشخصيات تصنف بحسب أطوارها إلى ضروب مختلفة منها الشخصية المركزية التي تصاديها الشخصية الثانوية، والتي تصاديها الشخصية الخالية من الاعتبار، و منها الشخصية المدورة و الشخصية المسطحة، و منها الشخصية السلبية و منها الشخصية الثابتة و الشخصية النامية (م.ن ، ص 87).

إنّ الشخصيات في روايات حنا مينة تحمل الدور الوطني غالباً، خاصة الروايات التي تناولت مرحلة الانتداب و مرحلة ما بعد الاستقلال. كان شعور أبطال حنا مينة غامراً و متفجراً أثناء صراعهم ضد سلطة الانتداب الفرنسي في حين كانت المواقف الطبقية والاجتماعية لشخوص الروايات الأخرى فاترة وحيادية تجاه الاقطاع والرأسمالية، فلم يسجن أحد منهم في معارك الصراع الاجتماعي ضدّ البرجوازية أو سلطات الاستبداد العسكري التي توالت على السلطة بعد الاستقلال (مراد، 1991: ص 13).

1-3-1- الشخصيات المركزية (المدورة، النامية)

هي تلك المركبة المعقدة التي لا تستقرّ على حال، ولا تصطلي لها نار، و لا يستطيع المتلقي أن يعرف مسبقاً ماذا سيؤوّل إليه من أمرها.إنها متغيّرة الأحوال، ومتبدلة الأطوار؛ فهي في كل موقف على شأن. إنها تغني الحركة التي تكون داخل العمل السردي، و لها القدرة العالية على تقبل العلاقات مع الشخصيات الأخرى، والتأثير فيها. وأخيراً إنها الشخصية المغامرة الشجاعة المعقدة بكلّ الدلالات التي يوحي بها لفظ المعقدة و التي تكره و تحب، وتصعد و تهبط و تؤمن و تفكر، و تفعل الخير كما تفعل الشرّ؛ و تؤثّر في سوائها تأثيراً واسعاً. (مرتاض، 89)هذه الرواية لها شخصيتان مركزيتان تكوّنان عمود الرواية وتحملان دورا ريادياً فيها. الأول هو «فياض» الذي تميز بالهرب واللجوء من القوة الظالمة والمثابرة في إثبات الذات. والثاني هو خليل الذي تميز بالصمود والتصدي والمواجهة. قدّم الكاتب فيهما كليهما المثقفين الثوريين المتمسّكين بالثورة كلّ على حدّ ذاته.

3-1-1-1- فياض

«فياض» بصفته بطل الرواية يمثّل دور المثقف البرجوازي الصغير الذي لاحقته السلطة السياسية لأفكاره اليسارية، وألقت القبض عليه، وزجّت به في السجن حيث تعرض على أيدي الجلادين للتعذيب الشديد؛ والكاتب يصف حالته هذه هكذا: «في كل ليلة أجرّ إلى التحقيق، وفي كل ليلة أجلد بالسياط، وحين يغمى عليّ يسكب الماء البارد على جسدي، ينقعونه جيداً، كالجلد قبل وضعه على السندان ينقعونه ويضربونه حتّى يتمزق...»[15]. لكن لم يتوقف فياض عن مزاولة النشاط السياسي، بعد خروجه من السجن، فلوحق واشتد الحصار عليه، وقرّر الهرب إلى لبنان، لينجو من عيون السلطة المنتشرة في كل مكان، وليجرب النضال في بلد آخر. قد تجلّى البعد النضالي له بصورة البطل الكسيح، العاجز عن الفعل الثوروي والذي لا تتعدى تطلعاته حدود التحسس الطبقي، والعواطف الرومانسية الثورية. (مراد، 1991: ص 13) قد هرب من الرجعية الحاكمة في سورية و قد لوحق لانّه يساري و كاتب معارض فاضطرّ إلى الانقطاع عن التدريس، و اختبأ فترة فلمّا اشتدت الملاحقة نصح بمغادرة البلاد لمواصلة المعركة و قد التجأ إلى بيروت و في ظنه إنه سيستمتع بالحرية؛ فقد وقع هناك أسيرَ التردد بين أن يبقى مصرّاً على موقفه ومبادئه، محتملاً في سبيل ذلك شتى أنواع الحرمان والعذاب، وبين أن يترك النضال، وينعم بالدفء والراحة والمرأة: «أمامك سور يا فياض، وأنت لاتستطيع هدم السور... أنا أنصحك فاقبل نصيحتي... ارجع... تعال إليّ، انظر إلى الوراء: بيت فخم، مكتب أنيق، فراش وثير وامرأة جميلة...»[16]. لكنه يبقى متشردا و مطارداً في سبيل أفكاره.

الكاتب بسرد عبر الوصف هيئات فياض الخارجية وأحواله النفسية في مراحل مختلفة. منها حين دخوله إلى دار خليل و مواجهته بزوجة خليل و طفله: « حدق فياض في وجه المرأة والطفل بصعوبة.. كان يرتجف من البرد والتعب، والمقعد تحته تبلل.. و كان شعره مشعثا، و صفرة تكسو وجهه. صفرة عميقة إلى درجة أن المرأة أجفلت حين تفرست فيه...»[17]فاستعمال الكاتب فعلَين (حدق، ويرتجف) واسمين (مشعثاً، وصفرة عميقة) وصفٌ لهيئة فياض في ذلك المشهد.

أو عندما يريد السارد وصفَ قلق فياض لما أصابه في بيروت من التشرد والمطاردة، يصفه من لسان فياض نفسه ويقول: «أنت في كرم الزيتون و

---

[15]-الثلج يأتي من النافذة، ص97.

[16]- م.ن، صص 193-194.

[17]-م.ن، ص 8

ليس في شارع الحمراء، و غمامة الحرية لا تفيء على الحيين بنفس المقدار. مفهوم الحرية لا يشملك، بل حق اللجوء لا يشملك. أنت مطارد، هنا و هناك و في كل مكان مطارد...»[18].وفي مشهد آخر يصف حالة فياض النفسية حينما كان حبيساً في غرفة هيّأها له خليل: «كان يتألم بصمت و عجز و شعور بالخيبة. يذكر اخوانه الذين في السجن و الذين يعملون في الخفاء، و يستعيد كلمات خليل (كان عليك أن تصمد أكثر) فيستشعر الندم والانكسار، ويغضب لخروجه من وطنه ونزوله ضيفاً على هذه العائلة الفقيرة. و ذا تمرّ الأيام، دون خبر جديد و لا أمل جديد، يبهظه طول الانتظار...»[19] إذن من خلال هذه الأوصاف يمكن تجسيم تلك الحالات النفسية عند فياض بالسهولة؛ فهذه الأوصاف تظهر فياض حزينا ومتضايقاً لعيشه فى دار خليل، بحيث يصور نفسه كسجين لا يعرف متى يرحل من السجن.

وتارة أخرى يصف السارد حالة فياض في محطة الباص، وهو منتظر لتأتي آنسة وتذهب به إلى المطعم: «...و راح يرصد الأتوبيسات..كان يبحث عنها من بعيد، و تتعلق عيناه بها و هي تتقدم، و ما إن يقف اتوبيس حتى يقول هذا، و ينزل الركاب و لا أحد يتقدم منه، فتحزّ أعصابه وتتكهرب، ويلاحظ ذلك فيعمد إلى الضغط الداخلي، و يبتسم في سرّه...»[20].فالسارد يسرد تلك الحالة من خلال الأفعال (يرصد، يبحث، تتعلق، تتقدم، يلاحظ) التي تصف حالة انتظار فياض.

ومن الأوصاف الأخرى التي تبين حالة فياض النفسية هي وصفه عنما كان عاملا في المطعم وحدثت له ثلاثة حوادث أثّرت فيه: «راح فياض المدهوش والناقم، ينطوي في ذاته على شعور بالسخط والخيبة أمام هذا الفساد الداب في كلّ ما حوله: منظر المقامر والفتاة، صاحب المطعم المجاور، وكل المشاهد المماثلة، جعلته يشعر بالقرف والغضب ...كان يتألم إذ يرى اصحاب هذا الفساد وضحاياه على السواء لا يجدون غرابة فيه...»[21]. وثمّ وَصفه كشخص يشعر بعقدة النقص و يرى المطعم سجناً له: «ظلّ ينتجب و لا دموع، و كيانه يهتزّ لفرط تأثره. وأصبح على درجة من رهافة الأعصاب تهدد بالانفجار في كلّ لحظة، ولأنه لا ينفجر، فهو يحسّ بتعاسة آكلة...»[22].

ذات يوم كان فياض يتجول في غرفته بدار خليل، وفجاءة يرى النافذة التي

---

[18]– م.ن، ص 33

[19]– الثلج يأتي من النافذة، ص 36

[20]– م.ن، ص 54.

[21]– م.ن، ص 77.

[22]– م.ن، ص 95.

كانت مطلة على دار خليل و رأى فتاة تنظر إليه بتعمد، لذلك يغرق فياض في أفكاره ليعرف من كانت هي التي تحدق إليه من تلك النافذة. والسارد يصف حالة فياض في ذاك الحين ويقول: « استلقى على سريره و راح يحملق في بياض السقف، و ينقل طرفه بين الأشياء، و يراقب انعكاسات النور الخارجي، و ظلال شجرة المشمش، و الشعلة الصغيرة المتقدة. كانت الأفكار السريعة البهيجة، تأتي و تذهب، تحوم كالسنونو و مثلها لا تستقر على حال، فتح كتابه و طوى...وحتى الأفكار اليومية المعتادة تراجعت واحدة بعد أخرى، و أفسحت المجال للفكرة الوافدة الطاغية: من هي هذه المرأة التي نظرت بهذا التعمد من النافذة؟»[23]. ثمّ يصف حالته النفسية و رهافة أعصابه هكذا: «ظلّ ينتحب و لا دموع، و كيانه يهتزّ لفرط تأثره. و أصبح على درجة من رهافة الأعصاب تهدد بالانفجار في كلّ لحظة، فهو يحس بتعاسة آكلة..»[24]

والوصف الآخر هو وصفه في الورشة؛ السارد يصف في ذلك المشهد حالة فياض النفسية أمام الكوارث التي حلت به طوال تشرده و يجعله كشخص خضع أمام وضعه المأساوي: «بات المنطق يجد له قبولا كافياً لأخذ الواقع بما ينبغي من تقدير.. تطاول المعركة لم يعد عامل ترهيب بذاته، كان سابقا كجندي مكشوف أمام العدو، وكجندي محاصر دون ذخيرة أو غذاء، وتغير الوضع قليلا...»[25].

إذن إنّ جميع الأوصاف المتعلقة بفياض تدلّ على شخصيته المصابة بالازدواجية والتناقض؛ شخص يخاف من إلقاء القبض عليه، شخص يبحث عن ذاته المفقود، وشخص ينادي الحرية والخلاص من مأساة أصابته. كما يفهّمنا الكاتب في وصف آخر لفياض معنى الحرية والمثابرة والصمود وعدم المكوث، و ذلك من خلال قول فياض نفسه: «الإنسان كالماء، إذا لم يجر، يأسن، فدعني أجري، كساقية ضائعة، ذلك أفضل من البقاء راكداً كبركة تسرح فيها الضفادع.. انسانيتي نفسها غدت بحاجة إلى إثبات، فالتحلل يتهددها، وعليّ أن أدفع عنها الفساد»[26].

2-1-1-3- خليل

كان «خليل» من أصل سوري، عرف السجن منذ شبابه وتعلّم فيه بعض المفاهيم المتعلقة بالاشتراكية؛ ناضَل ضدّ فرنسا في عمل سنديكايي وذاق

---

[23]- الثلج يأتي من النافذة، ص 109.

[24]- م.ن،ص 95.

[25]- م.ن، ص 225.

[26]- م.ن، ص 214.

مرارة السجن إثر تلك المناضلة، لكنه لم يتنحّ عن المناضلة وظهر كشخص مقاوم عزم المثابرة على النضال، على الرغم مما آلت إليه حال أولاده: «يا خالتي لا تكوني مثل أمي... لا أريد تذكيري بالجوع والأولاد، أنا أبحث وأتألم، ولكني لا أعثر على عمل... / كانوا يلاحقونه، وكان بلا قانون عمل - بلا حماية- يكفي لا تذكريني بأولادي. لن أبكي عليهم مثل النساء»[27].

السارد يصف تارة شخصية خليل شخصية حميمة؛ شخصية يُسكِنَ فياضَ في بيته عندما اقتفت الحكومة أثره، ويشجعه على العمل والكتابة في داره ويلاطفه حين يراه قلقاً على وضعه وغارقا في أفكاره. كما نراه موجهاً النصائحَ إلى فياض للصمود أمام المصائب: «أواه يا فياض! ...لا تزعل مني..تتعذب؟ واضح... كثيرون يتعذبون...كثيرون يتركون أعمالهم ويتشردون، يدخلون السجن ويخرجون وقد يدخلونه مرات و يخرجون...فكّر إنهم يفتقرون الى روح المثابرة وينقصهم الصمود أمام المصاعب الصغيرة أحياناً.. التجربة هي المحک، فقبل التجربة جميع الناس مناضلون، وربّما أبطال»[28]. وهذه الفقرة وصف لمعاطفة خليل حيال صديقه فياض وتشجيعه على المثابرة.

ويصف السارد خليلَ من لسان بعض الشخصيات المرتبطة به، مثل أمّه حينما تريد تعريفه لفياض: « اسمع يا فياض، خليل صار صاحب بيت و أولاد، و ذلک لا يترک المجامع..إنه يرسل امرأته الى مجامع النسوان.. و تأخذ حقوق المرأة.. وهو (خليل) سيأخذ حقوق العمال...»[29]. وهذا الوصف يدلّ على المهنة الخطيرة التي يعمل فيها خليل وشكوى أمه له.

وفي فقرة أخرى يصف ماضي خليل من لسان فياض وهو منزعج من بعض تصرفات خليل: « كان خليل فتى جميلاً (قبل خمسة وعشرين عاما) في ذلک الحين.. كانت له دراجة..كانت عتيقة، و لكن ماذا يهم؟ لم يكن في الحي سواها، و لم يكن في الحي من يقرأ ويكتب سواه، و كانت بنات الحي ترغب فيه، و لكنه لم يفكر بالزواج...»[30]. وهذا وصف لاختلاف حال خليل في الماضي والحاضر.

وفي مشهد آخر نرى السارد يصف تعب خليل في حياته المعيشية؛ وذلک عن طريق بعض النعوت: «كان خليل منكسراً، تعباً، جائعاً، يرى عدوه بشكل

---

[27]- م.ن، ص311- 312.

[28]- الثلج يأتي من النافذة، ص 38

[29]-م.ن، ص 20

[30]- م.ن، ص 43

أجلى...»[31]. بحيث يصفه كشخص عاطل وشاغر يفتش عن عمل ولايجد و يرجع بخفي حنين: «ولكن خليل يبحث عن عمل، ...شهور مضت وهو يمارس رياضة المشي. جسمه منخور كالخشبة المتختخة في سقف هرم، وهذا الجسم يحمل سقف العائلة كله»[32].

إذن الكاتب يصف خليل كصديق وفيّ لفياض أوّلا، وثانياً كمناضل سياسي أتعب الأسرةَ لأعماله السياسية، وأخيراً كشخص تَعِبَ من واقعه المعيشي في تلك الأجواء السياسية. ولذلك ربما تعتبر هذه الأوصاف أوصافاً توضيحية أكثر من كونها تزيينية. لأنّ الكاتب يوضح من خلالها مهمة خليل السياسية التي أتعبته نفسه وعائلته.

3-1-2- الشخصيات الثانوية:(المسطحة أو الثابتة)

هي الشخصية البسيطة التي تمضي على حال لا تكاد تتغير و لا تتبدّل في عواطفها و مواقفها و أطوار حياتها بعامة.لا يمكن أن ترد في العمل الروائي من دون غَناء عنها؛ بل كثيراً ما تتوهج الشخصية المدورة، أو ما يعادلها في الاصطلاح (النامية، الإيجابية)، بفضل هذا الضرب من الشخصيات. (مرتاض، 89)

وقسمنا الشخصيات الفرعية في هذه الرواية حسب الأهمية إلى قسمين؛ قسم للرجال وقسم للمرأة. وأوضحنا دورهما في الرواية من خلال الأوصاف التي وردت فيهما ولهما.

3-1-2-1- جوزيف

كان جوزيف هو الشخص الثالث الذي كان له دور حاسم في تقدّم أحداث الرواية. إنه كان له ثلاثة أعمال وهي: المحاسبة، والمندوب المتجول لإحدى الشركات، والتجارة في ملحقية تجارية، لكنه فقد الجميعَ و اشتغل في معمل للمفروشات الخشبية والمعدنية يملكه شريكان. وهذا واضح في وصف السارد في قوله: « تعلمتُ المحاسبة وعملتُ مندوبا متجولا لاحدى الشركات، واشتغلتُ في ملحقية تجارية، وانغمستُ في التجارة والمحاسبة إلى اذني و قطعتُ كلّ صلة بيني وبين الادب والثقافة..»[33]إنه عاش زمنا في جو غير مناسب و في غياب عن الحياة العقلية و العلمية والأدبية بين شركائه في معملهم، ولكنه لم يكن في منأى عن الأدب والكتابة بل كان يكتب بعض اليوميات في موضوعات مختلفة فردية أو اجتماعية وهو يكتب شعرا منثورا

[31]- م.ن، ص 267.

[32]- م.ن، ص 353.

[33]- الثلج يأتي من النافذة، ص 169

مرة و يترجم قصيدة لناظم حكمت و يبدأ مقالة و يتركها. و في بعض كتاباته يتضايق من الناس لأنهم لا يأبهون لكلماته التي يكتبها.
لعب جوزيفُ دورا مهما في إخفاء فياض من الملاحقة كما فعل خليل لبرهة من الزمن. قد أعدّ لفياض جميع أدوات الرخاء والترف، هيّأ له بيتا هادئاً ومكتبة مليئة بالكتب ليطالع ويهتم بالكتابة عن كل ما يريده. لذلك نرى السارد يصفه كشخص حنون يشتاق لقضاء أوقاته الفارغة مع أديب مثل فياض:« ذلک ما كنتُ أحلم به.. كنت أحسب أن الحياة العقلية غابت عنّي، و ها هي حياة عقلية في متناولي... ستتفتح أزهاري و يصبح في وسعي أن أسمع رأياً في محاولاتي الأدبية...»[34]. وفي حين آخر أيضا نرى السارد يصف جوزيف شخصا عطوفا يقلق على حال صديقيه خليل وفياض وحالهما المأساوي: «أضاع جوزيف الباقي من توازنه طوال الأيام التي أعقبت زيارته لبيت خليل. بلغ اعجابه بخليل وتأثره لحال العائلة حداً كبيراً، و ضاعف اختفاء فياض من ورشة البناء هذا التأثر، فانفعل و ثار وسخط و...»[35]«وَسار في الشارع و هو يقلب هذه المعاني، ويحترق بنار داخلية تطلّ في نظراته تحديا يصيح بالمارة...»[36].
وفي بعض المشاهد يصف حالة جوزيف الشخصية والنفسية أمام عائلته: «بعد دقائق اقتحم الصالون شاب وسيم، فارع القامة، ابيض البشرة، يحمل الصغيرة على ذراعه، ويمسح بيده على شعر اختها، ومن نظراته و حركاته يتبدى المرح و الأناقة»[37] «كان من عادته ومهما تكن متاعبه، أن يدخل البيت بضجة تنبئ بمقدمه. فهو يتكلم ما إن يلج العتبة، و يذهب إلى المطبخ فيضع ما يحمل من حاجيات، فإذا ما لحقت به الصغيرة الخمعاء حملها و قبلها و منحها فيضاً من حبه... ثمّ يتبادل مع هناء بعض العبارات، أو يقذف لسبب بسيط أحياناً بعض الشتائم، أو يسأل عن بعض الأشياء...»[38]. ويكفينا لأهمية هذا الوصف أننا نجسمه كأننا نعيش في ذاک الجوّ مع جوزيف.
لكن جوزيف أيضا كخليل أصبح يشكو في بعض الأوقات لأنه فقد بعض أعماله بسبب خصومات نشبت بينه وشركائه وأدت إلى تهور موقفه في حياته اليومية. فالأوصاف تغير حسب هذه الأجواء و تتمايل نحو الشكوى والانتقاد: «سرتُ اليوم في بيروت بدون عمل و دون هدف... كنتُ أجفُّ في بحر

[34]-م.ن، ص 141
[35]- الثلج يأتي من النافذة، ص 306.
[36]- م.ن، ص 306.
[37]- م.ن، ص 143.
[38]- م.ن، ص 211-212.

ضياء.. وقد أخفقتُ للشهر الثالث في الحصول على عمل، اللعنة!...»[39].
ولهذا من الطبيعي أن يسأم جوزيف من حياته تلك؛ فيصفه السارد كشخص متوتر الأعصاب: «حمل جوزيف الرسالة إلى غرفة الطعام، و قرأها مرة و مرة، وجاء بزجاجة عرق و صب قدحاً و اخر.. راح يدخن و يدخن..ثم تخدر دماغه ...»[40]. أو كشخص ساخط مغضب لا يستطيع الكتابة: «حبس نفسه ساعات، واحترق كمية من السيكارات، و شرب كثيراً في المساء وجمع حوله كدسة من الكتب و قلّب صفحات من كل كتاب، ونام مقهورا لأنه لم يتوصل إلى إفراغ أفكاره بالقالب الأدبي الذي يريد..»[41].
إذن جوزيف من خلال هذه الأوصاف شخص يشبه خليل في بعض تصرفاته الشخصية والنفسية لكنه لم يكن كخليل شخصا مناضلا في شؤون السياسية بل تبرز الأوصافُ هوايةَ جوزيف الثقافةَ والأدبَ عند الكتاب المثقفين مثل فياض.

2-2-1-3- المرأة

وقد حظيت المرأة باهتمام الرواية السورية، فصور الروائيون شخصية المرأة، زوجة وأماً وأختاً، وحبيبة، ورصدوا علاقة الرجل بها، وموقفه منها، مثقفاً أو غير مثقف. ووقفت الرواية السورية عند شخصية المرأة المثقفة، ورصدت موقفها من شرطها الاجتماعي، وإن كان ذلك بدرجة أقل من عنايتها بموقف الرجل المثقف من قضايا المرأة. وثمة شخصيات مثقفة وقفت من المرأة موقفاً رجعياً، يفضل الرجل على المرأة، ولا يرى في المرأة إلا كائناً ناقصاً وقاصراً، لا يرقى إلى مستوى الرجل صاحب الامتيازات.(رياض وتار، 1999: ص72-74)
أما موقف الشخصيات من المرأة في روايات حنا مينة فقد ينمّ على انتقاص هذه الشخصيات من قدر المرأة، وتقزيمها لدورها، وتبخيسها لقدراتها. والأوصاف لها تكون بحيث يمكن تقسيم دورالمرأة في رواية «الثلج يأتي من النافذة»إلى القسمين المختلفين: الأول هو دورالشخصية الحساسة والعاطفية التي تشفق على الزوج و الأبناء، والثاني دور الشخص الذي يحتقر من قبل الرجال. كما يصف السارد «أمّ خليل» كأمّ حنون تشفق لإبنها والتي تقلق على مصيرته وتشكو من حضوره في حقول السياسة: «زوّجتُه وقلتُ: ينفض يدَه من المجامع و يقعد في بيته.. صار له أولاد فقلتُ: يترك السياسة! أصبحنا أنا

---

[39]- م.ن، ص 177

[40]- م.ن، ص 214.

[41]- م.ن، ص 308.

و والده عاجزين، فقلتُ: يشفق علينا و يخزي الشيطان...»[42]لكن في حين آخر أنها تواجه مخالفة أبي خليل و ضحكة فياض أيضاً، بحيث يسخر منها أبو خليل و يقول لفياض: « لا تضحک يا فياض.. ابک...» و كذلک ينسبها أبو خليل بالواشية حينما عرفوا بأنّ شخص غريب يفتش عن فياض: « و لطمت أمّ خليل خديها و سألت: عرفوا بوصول فياض إلى بيروت؟ فردّ عليها خليل: لا تستعجلي.. و قال الأب: إذا كانوا قد عرفوا، فالسبب هو لسانک. و قالت أمّ خليل: لساني؟ أنا لم أخرج من البيت»[43].

ومرة نرى السارد يصف زوجة خليل قليلةَ الكلام وقلقةً على فياض وخاضعة لأوامر زوجها: «كانت زوجة خليل قليلة الكلام كعادتها، وقد انكمشت منطوية على قلق بالغ، داعية له في باطنها بالسلامة و التوفيق، و لم تأت بحركة حتى دعاها إلى النوم...»[44]

أو امرأة فتنة كفتاة النافذة «دينيز» بالنسبة إلى فياض تعتبر كحجر عثرة في طريق الرجل الثوري، لذا رفضها فياض وفضّل أن يعيش حياة أشبه بحياة القديسين والأولياء: «وصاحت به نفسه لابدّ من امرأة، وصاح بنفسه: أفهم... أفهم، أنا لا أرفضها، ولكن في مثل وضعي ماذا أفعل بها؟ تسير في طريقي، أم تميل بي إلى طريقها؟ هناء أخرى؟" يا جوزيف ثلاجة، غسالة، سيارة، أم فتنة كالتي راودتني أمس: جذع عار، ونهدان مسكران؟ وأنا؟ والدرب الطويل؟ وحدي أم معي امرأة؟ صليب وامرأة؟ أم امرأة بدون صليب؟ أم صليب بدون امرأة؟ إيه يا نفسي لا تعوجي سبيلي المستقيمة»[45].

أو كثيرا ما نرى أنّ السارد يصف «هناءَ» زوجة جوزيف بمثابة امرأة ثرثارة كثيرة الطلبات، تهان من قبل جوزيف؛ خاصة عندما يرجع جوزيف إلى البيت و يرى بأنّ فياض منكمش على ذاته لكثرة الضيوف التي جاءت لهناء، في ذلک الحين يصرخ جوزيف في وجه هناء: «وسمع جوزيف مساء فثار و شتم بكل ما في قاموس كسروان من شتائم، و جاء بهناء إلى غرفة فياض و قال لها امامه: اسمعي رِجل الاستاذ أشرف من الذين سيتقولون ...»[46]. أو مرّة يشكو من زواجه بها عند فياض وينسبها بالعنقاء: «وعلق جوزيف مغضباً: خاصة إذا تزوج الانسان من عنقاء فظهر انها ببغاء...»[47]

---

[42]– الثلج يأتي من النافذة، ص 26

[43]– م.ن، ص30

[44]– م.ن، ص 223.

[3]– الثلج يأتي من النافذة، ص 200.

[46]– م.ن، ص165

[47]– م.ن، ص 167

إذن أوصاف الكاتب حول المرأة ترسم الاجحاف في حقّ المرأة ويبين بأنّ شأنها يكون أسفل من الرجال في شؤون المجتمع عامة والسياسة خاصة. فالكاتب يجعل المرأة حقيرة، يتماهى الرجال في الرواية ويحقنهم بإيديولوجيتهم وأفكارهم، ويدفعهم للوقوف من المرأة موقفاً سلبياً ورجعياً.

4- وصف الحيز الروائي (المكان)

يقصد بالحيز المكان أو الفضاء في الرواية. ويطلق عليه عادة الفضاء الجغرافي (L,espace geographique) فالفضاء هنا هو معادل لمفهوم المكان. ولا يقصد به بالطبع المكان الذي تشغله الأحرف الطباعية التي كتبت بها الرواية، و لكن ذلك المكان الذي تصوره قصتها المتخيلة (لحمداني، 1991: 53). ويهدف الكاتب من خلال اتكائه على المكان إلى إعادة تشكيل الواقع وفق نظامه الخاص، فالمكان في الرواية بناء رمزي تخيلي وليس تسجيلا للحياة أو صورة فوتوغرافية لها. ومن هنا فإن كل روائي أو فنان يسعى جاهدا لإيجاد مجالات مكانية تستطيع أن تنقل القارئ إلى عوالمه مألوفة أو غير مألوفة، فليس هناك رواية بلا مكان أو فضاء(نمر عدوان، 2001: 20).

للمكان مظاهر معروفة يمثل فيها المظهر الجغرافي وهو وصف الأرض مع أشكاله المتنوعة كالجبال و السهول و هلمّ جر... و الثاني المظهر الخلفي أي التعبير غير المباشر عن الحيز الجغرافي بأفعال أو جمل تحيل على عوالم لا حدود لها مثل: سافر، خرج، دخل، أبحر، و...(مرتاض، صص 122-125).أما الوصف فهو الأداة الأساسية لتصوير المكان وبنائه، وتجسيد المشهد الخارجي في لوحة مصنوعة من الكلمات، والكاتب عندما يصف، لا يصف واقعا مجرداً، لكنه واقع مشكّل تشكيلا فنياً، ومن الواضح أنّ الوصف للمكان ليس غاية في ذاته، إنما هو وسيلة لخلق الفضاء الروائي الذي لا يتحقق إلا من خلال حركة الشخصيات في المكان، و تفاعلها معه(زياد محبك، 2005: 4-7، و بحراوي، 1990: 36). فتوظيف الوصف فنياً في تجسيم الأمكنة الروائية يعطيعها قوّة دلالية وجمالا فنيا لمتابعة الحوادث ومصير الشخصيات و التعاطف معها من قبل القارئ (ميرزايي، و ديگران، 1390: صص 47-74).

الأمكنة في رواية «الثلج يأتي من النافذة» كلها وصفٌ للفضاء الذي يعيشه فياض المتشرد وهي بيروت والامكنة الثانوية التي مرّ بها طوال تشرده. ويمكن تقسيم الأمكنة حسب الأحداث المحدثة لبطل الرواية إلى بيروت عامة، بيت خليل، المطعم، بيت جوزيف، ومعمل المسامير.

4-1- بيروت عامة

الكاتب يصف بيروت ومظاهرها المختلفة كالشوارع والساحات ومبانيها الشاهقة لأنّ جميع أحداث الرواية تحدث فيها. والمهم في هذه الأوصاف هي أنها تكون من لسان بطل الرواية في مشاهد مختلفة وفي أحداث تحدث له؛ ولعلها ترجع إلى مدى اغترابه المكاني.

كما يهتم السارد بوصف شوارع بيروت و ساحاتها و واجهات حوانيتها، حينما كان فياض واقفا في محطة الباص وينتظر أن يأتي أحد ويذهب به إلى المطعم: «وكانت الساحة كقرية نمل بشري، و الضجيج من حوله على أشده، والأزياء تتكاثر و تتباين.. الطربوش والقبعة والملاية واللف والديكولتي. فقال في نفسه: باريس لا تسبق بيروتَ في الموضة، ..»[48]. فيرينا هذا الوصفُ احساسَ فياض بالحزن والتحسّر من أجل فقده تلك الأمكنة الجميلة.

وفي مشهد آخر يصف السارد بيروت عندما يخرج فياض من المطعم و يرى ظواهر الجمال في بيروت مرة أخرى: «الزحام شديدٌ على البرج. فالوَقفَة على الرصيف صعبةٌ، و قد حاول أن يتشبّث بمكانه فجرفه المارة. ترك نفسه للتيار، و راح يحملق في الواجهات التجارية. رأى لوحاتٍ زجاجية سوداءَ، معلقةً في صدور المحلات، مكتوب عليها بمختلف اللغاتِ السعرُ محدودٌ، ....و كان الناسُ ينسون أنفسهم أمام حوانيت المجوهرات، و قد بهرَته الكنوزُ السليمانية التي تعرضها و ضايقت نظره.. و في الطرف الآخر للساحة كانت تلال من الأقمشة التي تباع بالقطعة، و أكوام من الأحذية و أرتال من عربات اليد المحملة بالمانيفاتورة، ومخازن متنوعة للسجاد العجمي. و من السوق النورية كان صياح المتشاجرين قد جمع الناس...»[49]. فالسارد يريد من خلال هذه الأوصاف اثبات الحضارة المدنية المترقية لبيروت وما لا يراها فياض في سوريا.

وتارة أخرى يصف السارد بيروت من منظار فياض المتحسر وذلک عندما انتهى فياض من اليوم الأول لعمله عند البنّاء وخرج ليتسكع في مدينة بيروت: «أبنية شاهقة، ترتفع من الهضبة إلى البحر، أبنية ذات طوابق، وأدراج، ونوافذ ملونة، وسكان لا يدري من هم، ولكنه يعرف إنهم موجون... وأبنية كأبراج بابل الأبنية، تلامس السماءُ الأبنية، وظهور مقوسة، تدبّ على الأرض و في الخنادق و على السلالم صاعدة هابطة.»[50].فهو من

---

[48]- الثلج يأتي من النافذة، ص 52.

[49]- الثلج يأتي من النافذة، ص84.

[50]- م.ن، صص 206-207.

خلال كلمات نحو(الشاهقة، ذات أطباق، أدراج، نوافذ، أبراج بابل، صاعدة) يصف كيف هي البنايات العالية والفخمة في بيروت.
لكنه مرة يصف الجمال الطبيعي ببيروت في العبارات الأدبية الرائعة، بحيث يشخّص بيروت ويقول في وصفها عن طريق ما يخيله فياض المتشرد: «تراءت له بيروت محصورة بين الرابية التي يجلس عليها و شاطئ البحر، و خيل إليه أن أبنيتها قد تحولت إلى خيول حجرية تزحف في كلّ اتجاه و بدون نظام. فهي تكبر و تكبر من كل الجهات، و تتصل على امتداد الشاطئ، و تفتح ذراعيها فتحتوي البحرَ»[51]. فإعطاء الذراع للشواطئ فهو تشخيص يستحسنه ويجسمه خيالُ القارئ باستماعه. وكذلك في ذلك الحين يصف السارد الظواهر الطبيعية ببيروت من الجبال، والروابي، والشواطئ: «وبدا الجبل الموشى بالدروب المضاءة يتراجع خطوة أو خطوتين، مفسحا المجال لهذا الشريط من العمران العجيب الذي يؤلف الساحل»[52]«وكانت الأنوار في الجبال، تتراءى كالعناقيد و تتدانى الروابي من الماء فتجاوره، وتطلّ عليه بإنحناء، حتى ليخيل إلى المرء إن في وسعه الجلوس على طرف الجبل و غمس قدميه بالبحر»[53].
وفي مشهد آخر يصف السارد بيروت و مظاهر جمالها من رؤية فياض عندما كان يعمل في ورشة بناء و كان يرى ذلك المشهد من الطابق الثالث: «كانت الشمس قد أشرقت لتوها، وخصل تتدلى من النوافذ وتتساقط على الأرض والأدراج، وبيروت تستيقظ على صفير البواخر وقعقعة الرافعات ونسيم صباحي لطيف يهب من الشرق، و البحر الأزرق اللانهائي يتمطى..»[54].
إذن تعتبر بيروت في أوصاف حنا مينة، مدينة مترقية متحضرة تملك كلّ مظاهر الجمال. وهو مكان يلتجاء به بطل الرواية ليقلل من همومه وآلامه النفسية.

4-2- بيت خليل

بيت خليل هو مكان التجأ فياض به هرباً من الحكومة. و هي غرفة خالية هيّأها خليلُ ليعمل فيها أعماله الكتابية والسياسية. والسارد يصف ذلك البيت وصفا خارجياً يمكن أن تجسمه تجسيما واقعياً:«كان البيت يتألف من غرفتين، أو غرفة واحدة مستطيلة جعلها قسمين جدارٌ فيه فتحة كبيرة سدتها

[51]- م.ن، ص 209.
[52]- م.ن، ص 209.
[53]- م.ن، ص 210.
[54]- م.ن، ص 202.

خزانة، اضافة إلى مطبخ صغير و مرحاض يستعمل كحمام، وحديقةٌ على امتداد الغرفتين تليها الطريق مباشرة، و كان على فياض، لكي لا يراه احد من الخارج، أن يغلق النافذة الوحيده في غرفته، أو يسدل الستارة نهارا، و يظلّ الباب الفاصل بين الغرفتين مغلقا بصورة دائمة، لا يسمح لغريب بولوجه...»[55]. وفي مشهد آخر يصفه بيتاً مزدحماً فيه ما فيه من الضوضاء و الجلبة: « وضجة الصغار في الصباح تجعل البيت كحمام قطع ماؤه، و زعيق الراديو و خشخشة يفتتان أعصابه، حتى إذا ارتفع الضحى و فرغ البيت انتشر السكون،..»[56]. لكن فياض لم يكن في تلك الغرفة مرتاح البال ودائما كان يفكر للخروج منها. لذلك نرى السارد يصف تلك الغرفة من لسان فياض وصفا يدلّ على ازعاج فياض منها.

4-3- المطعم

المطعم هو مكان التجأ فياض به للعمل و للاختفاء حقيقة، يصف الكاتب هذا المكان وصفا يدلّ على معاناة فياض خلال عمله هناك. بحيث يصف الأدوات و الأطعمة من خلال تشبيهات رائعة: « ومع هذا كان الأدوات و أطباق الطعام تتراكم على المجلي. كانت أكوامها كجبال صغيرة، مشوهة و مقرفة، لا طاقة على رفعها و لا قدرة و لا قابلية على غسلها...»[57] و في حين يصف السارد الطابق العلوي للمطعم وصفاً يثبت الترف و البذخ فيه: «هنا العطور و الخمور و الأجساد هي العناصر الأساسية، ...كان شاب يجالس فتاة جميلة، ...»[58]. وفياض الذي يرى هذه المشاهد في المطعم، تؤثر فيه هذه الأوصاف وينطوي في ذاته على شعور بالسخط و الخيبة أمام هذا الفساد الدابّ في كلّ ما حوله.

4-4- بيت جوزيف

بيت جوزيف هو المكان الآخر الذي التجأ فياض إليه للاختفاء. يصفه الكاتب وصفاً خارجيا يدلّ على وسعة البيت و تزيينه بأدوات الجمال: «كان الصالون واسعاً، جيد الأثاث، و على الجدران صورة أو صورتان فوتوغرافيتان مكبرتان، و له باب جانبي على شكل قوس من الأعلى، تليه غرفة صغيرة للطعام و الشراب، يحسب الداخل اليها أنه يلج كهفا في أحد المشارب الحديثة. و في نهاية الصالون نافذة واسعة جدا، بعرض الجدار كله عليها ستارة

[55]- الثلج يأتي من النافذة، ص 35.

[56]- م.ن، ص 89.

[57]- م.ن، ص 62.

[58]- م.ن، ص 72.

مخملية»[59]. وفي حين آخر يصفه بيتا نظيفاً والفضاء فيه واسع جدا: « كان البيت نظيفاً مرتباً، و حين وقف إلى نافذة الصالون العريضة طالعته الحديقة التي تتوسط اضلاع البناية الكبيرة، تظل عليها الشرفات و النوافذ المقابلة والمجاورة»[60].أو مرة يصف غرفة الطعام هكذا: «سار أمامه إلى غرفة الطعام التي بابها مقوس كالكهف، و كان على المائدة بعض الطعام و طبق من الفاكهة، وزجاجة عرق، و مجلات و كتب نظرية»[61]. يبدو أنّ هذه الأوصاف أيضا تشير إلى الحياة الاجتماعية المترفة في بيروت.

5-4- معمل المسامير

المكان الأخير الذي التجا فياض به هو دار كان فيها معمل للمسامير. إنه كان يعمل هناك ليلا و في الورشة نهارا. يصف الكاتب هذا المكان مكانا قذرا غير نظيف يفوح منه رائحة نتنة ويشبهه بالكهف لظلمته: «انما هو كهف على شكل غرف محفورة في الجبل تحت الدار، ولم يكن للغرفة التي أشار إليها سوى باب خشبي من ألواح مسمرة، وحين دخلها هبت عليه رائحة عفن جائفة...»[62].وفي حين آخر يصف ذلك المكان هكذا: «كانت تشيع رائحة العفونة في فضاء الغرفة، و يتدلّى العنكبوت من الزوايا و يتمدد شبكاً للذباب فوق موجودات المكان»[63]. إذن الوصف لهذا المكان يثبت مدى معاناة فياض في أعماله، فتبعه مدى اغترابه في ذاك المكان.

5- وصف الزمن الروائي

يقع اسم الزمان على كل جمع من الأوقات؛ و كذلك المدة؛ إلّا أن أقصر مدة، أطول من أقصر زمان. الزمن مظهر نفسي لا مادي، ومجرد لا محسوس؛ ويتجسد الوعي به من خلال ما يتسلط عليه بتأثيره الخفي غير الظاهر، لا من خلال مظهره في حد ذاته. فهو وعي خفي لكنه متسلط و مجرد، و يتمظهر في الاشياء المجسدة. (مرتاض، 171- 173) الزمن ذو علاقة وطيدة بالحيز؛ فإذا لا يرى أي وضع حيزي إلا مصبوبا في وضع زمني. كدَوَران آلة من الآلات، أو محرك من المحركات؛ فإنّ الحركة تدلّ على الزمن، و تنظرف فيه؛ إذ يستحيل حدوث أي حركة أو أي تحريك خارج إطار النظام الزمني المتسلط. (م.ن 174)

---

[59]- الثلج يأتي من النافذة، ص 138.

[60]- م.ن، ص 142.

[61]- م.ن، ص 151.

[62]- م.ن، ص 231.

[63]- م.ن، ص 259.

الزمن في هذه الرواية ينبعث عن تكدّر الأوضاع السياسية في سورية او الاختناق المسيطر أمام الكتاب الوطني، بحيث يخرج فياض بصفته كاتبا منها إلى بيروت ملجأ للكتابة و الإبداء عن آرائه. لذلک نرى أنّ الزمن الروائي يدور حول كلّ ما حدث في تلک الآونة لفياض ببيروت. يبدأ الزمن فيها من دخول فياض إلى دار خليل ملتجأً، ثمّ خروجه منه إلى المطعم للعمل، ثمّ انصرافه عن ذلک المكان إلى بيت جوزيف و ثمّ خروجه منه إلى حظيرة بنّاء للعمل وأخيراً خروجه من بيروت منحيا نحو وطنه سوريا. وفي تلک الأزمنه حدث لبطل الرواية حوادث عديدة يصفها الكاتب في كلّ زمن بشكل خاص يبين مدى خطورة وضع البطل و مصيرته. الكاتب لا يصف الأزمنة من لسان شخص واحد بل يجمع بين جميع الشخصيات؛كما يعرّف تفاقمَ الزمن في بيروت عن لسان فياض تارة، و عن لسان خليل تارة أخرى.

يعرّف السارد الزمن في بادئ الرواية، حينما يصف دخول فياض دارَ خليل، وتراه أمّ خليل وتبدي عن طول انتظارهم له منذ زمن: «أهلا و سهلاً.. أهلا...أمس كنّا في سيرتک، بل نحن منذ شهور في سيرتک.. كنا نتساءل: هل أفلت فياض؟ و كان عمّي يقول: مستحيل لو أفلت لجاء إلينا. ويقول خليل: ربما كان مختبأً حتى تسنح له الفرصة... أما امرأة عمي فلاتزال تضرب على صدرها و تبكي كلما ذكروک...لم ينسوک ليلةً.»[64]. هذا وصف يثبت مدى انتظارهم فياضَ طيلة أيام طويلة، ويثبت أنّ فياض كان هاربا من مكان وملتجأ إلى دار خليل وذلک من خلال أفعال وأسماء وجمل نحو (أفلت، مختبأ، كنا في سيرتک، منذ شهور)؛ والوصف يكون بحيث يفهم القاري أنّ زمن دخول فياض في الدار يكون النهار لأنّ أم خليل تتحدث عن انتظارهم له، الأمس والليلة المنصرمة.

أما الوصف الآخر الذي يعرفنا خطورة الوقت الراهن للرواية، هو وصف كيفية حياة خليل السياسية: «أصبح يدخل السجن في كلّ وقت، و صار الاشتراک في المظاهرات والإضرابات جزاء من حياته، وقد جرح في مظاهرة ضد تتريک اللواء، و في النهاية دخلت تركيا اسكندرون فهاجر مع عائلته إلى بيروت، وهناک تزوّج و صار له أولاد، وصارت أمه عجوزاً، وأبوه شيخاً، و صار هو كهلاً وظلت صورته منطبعة في ذهن فياض على نحو ما كانت عليه في لوحة...»[65]. فهذا الوصف يشير إلى الزمن الذي تحكم فيه الأعمال السياسية والنقابية. فإشارة أخرى هي أنّ سوريا و الحكام فيها آنذاک لم يكونوا عادلين في قراراتهم و لم يعتنوا بالكتاب و جميع هذا، قد

---

[64]- الثلج يأتي من النافذة، ص 7.

[65]- الثلج يأتي من النافذة، ص 49.

سبب خروج الكتاب من بلده إلى بلاد أخرى متحملا جميع مشاكل اللجوء والهرب.
أمّا السارد فلم يصف هذه الأحداث السياسية إلا من خلال وصفه النهارَ، والليلَ، والشتاءَ؛ فيصف كلّ ما حدث لبطل الرواية نهارا و ليلا و شتاءً. ففي ذلك دلالات سلبية تؤثر في خوالج بطلها. كما نراه يصف زمناً كان فياض منتظراً في محطة الباص وهو قلق: «و كراكب الطائر لأول مرة ، أخذ مرور الوقت يبعث في نفسه الطمأنينة، لكنه لم يستطع برغم يقظته إن يمنع ذهنه من الشرود في أثر هذه أو تلك.. تمثل يديه على خصر، و احس بالظماء و رفع رأسه إلى فوق...»[66].فهذا الوصف للزمان دلالة على مدى تشرّد فياض و قلقه لحالته الطارئة.
وفي فقرة أخرى يصف العصرَ، وفيه دلالة على هرب فياض من إلقاء القبض عليه: «عند العصر كان العرق ينعقد كثيفاً على جبينه.. و كانت وجوه شيطانية لرجال يعرفهم آخرين لم يرهم قبلاً، تكشّر من حواليه..و قال في نفسه: يا للأسنان الكريهة! كان الرجال يحاولون القبض عليه و هو يهرب...»[67].
والسارد في وصفه الليلَ يصفه زمانا يثير القلق و الحزن في كيان البطل: « بعد قليل ازدادت العتمة في الغرفة، و منها استدلّ أنّ المساء حلّ..سيان لديه الوقت.. ليس من عمل ينتظره...»[68] أو «كان يستلقي و عيناه مطبقتان..و خياله يزدحم بالرؤى..هو هو و ليس هو..إنه النقيضان: الوطن و الغربة، و القرب و البعد، الرجاء و اليأس...»[69].
أما الشتاء فهو الزمن الذي بنيت الرواية على أساسه، سمّى السارد روايته بـ «الثلج يأتي من النافذة» فهذا دليل لزمانها وهو الشتاء، وربّما تسمية الساردُ الروايةَ بهذا لها دلالاتٌ كلُها تثبت الحزن والانكماش والقلق عند بطل الرواية وبعض شخصياتها الفرعية. فيبدأ السارد بداية الرواية طوراً يدلّ على أن الجوّ كان بارداً و ذلك من خلال وصف هيئة فياض حين دخوله دار خليل: « كان يرتجف من البرد و التعب، و المقعد تحته تبلل.. و كان شعره مشعثاً و صفرة تكسو وجهه. صفرة عميقة إلى درجة أنّ المرأة أجفلت حين تفرست فيه...»[70].ويشير إلى الشتاء من خلال التشخيص الرائع وهو إعطاء الأشجار

---

[66]- م.ن، ص 53.
[67]- م.ن، ص 12.
[68]- م.ن، ص 14.
[69]- م.ن، ص 16.
[70]- الثلج يأتي من النافذة، ص 8.

لباسا أبيض كالثلج: «حتى الأشجار بدت مدثرة بعباءات بيضاء تكاد تنحني من ثقلها»[71].أو في وصفه الثلج الكثير على الجبال: «كان الثلج قد ارتفع أمتاراً على القمم القريبة، و البساط الأبيض غدا سميكاً، و البرد يلسع فلا يجرؤ الناس على مدّ رؤسهم، والجوّ الضبابي الكثيف يبعث شعوراً بالضجر و بالحاجة إلى الهرب»[72].وفي مشهد آخر يصف معمل المسامير وصفا يثبت برودة الجو هناك: «في معمل المسامير، حيث لا فارس و لا سيف، كانت البرودة ترشح من الجدران الرطبة، وتبعث الشمس المحجوبة بالغيوم، وجهامة الحديد الصدى و العتمة الدبقة و الانقباض الشديد في النفس»[73].فهذا الوصف يُظهر الشتاءَ بكلمات نحو (البرودة، الغيوم) ويثبت دلالته السلبية وهي الانقباض في النفس.إذن يبدو أنّ الأوصاف حول الشتاء والبرودة تسبب اشعار الحرمان والغربة عند فياض في بيروت.

وأضافة إلى هذه الأزمنة الثلاث، النقطة المهمة الأخرى بالنسبة إلى وصف الزمن في هذه الرواية، هي أنّ الزمن يرجع إلى الزمن الماضي و ذلك عن طريق الفلشبكات المتعددة. كما نرى أنّ في القسم الثاني من الرواية يصف الكاتب حالة تذكّر فياض أيامَه الأولى في المدرسة: «محفظة قماشية تتدلى من العنق و الكتف. ها هي ذي المدرسة.. الصف الأول.. الصف الثاني.. الصف الثالث.. المدرسة تضج.. حادث فوق العادة...»[74].

6- وصف الأحداث

تعتبر الحوادث عنصراً مهماً في بناء كلّ عمل سردي والسرد ينقل لنا الحوادث من صورتها الواقعة إلى صورة لغوية بجزئياتها سائرة نحو هدف معين (ميرزايى، 1389: 47-74) أهمّ أحداث رواية «الثلج يأتي من النافذة» تجري في مدينة بيروت بدلالته السياسية البليغة. والسارد يصف هذه المدينة كملجأ يلتجئ به المطاردون السياسيون مثل فياض الكاتب المناضل وبطل الرواية. فيصف بيروت من لسان فياض الذي كان متشردا فيها؛ واعتبرها سجنا وجهنما لا مناص منها.

لكن الحوادث فيها كلها قد تكون موضوعيا (سياسياً، اجتماعياً) أو ذاتياً يتعلق بالحياة الشخصية للبطل وتتواتر بصفة تلفت الانتباه عليها وهي ما يجعل الحبكة متوترة. كما أنّ الحادثة التي تتوارد في هذه الرواية هي الحادثة التي وقعت لفياض وجعلته مطاردا في بيروت، مشتغلا بأعمال لا يليق بكاتب

---

[71]- م.ن، ص 361.

[72]- م.ن، ص364.

[73]- م.ن، ص 259.

[74]- م.ن، ص 89.

مثله. والسارد يصف الأزمات التي حدثت لفياض في بيروت كلّ على حدّ ذاتها؛ كما نراه يصف حالة فياض و شكواه عن عيشته متشردا وبقائه في دار هيّئه خليلُ له: «وقال في نفسه وهو يتظاهر بالموافقة: سأبقى بين هذه الجدران أدور فيها كحيوان في قفص.. لماذا خلقت حساسا إلى هذا الحد؟...»[75]. وهذه الحالة كثيرا ما نرى تحدث لفياض في جميع الأمكنة التي مرّ بها طيلة تشرده ببيروت؛ مثلا عندما يعمل في المطعم مارماتوناً يضيق العمل به وينكفيء على ذاته ويبث شكواه ثانية: «هتف في ذاته آه لو كان لي مكان آخر.. يا دنيا! يا دنيا! لماذا ضقت في وجهي؟... تصاعد إحساسه بأنّ الدنيا تضيق فتصاعد، بمقدار مماثل، جزعه ورغبته في أن تتغير الاحوال بسرعة، وشدّ قبضتيه وصاح: سحقا للصبر! إى الشيطان العقل و المنطق!»[76]. أو نرى السارد مرة أخرى يصف الأزمة النفسية عند فياض وذلک عندما كان في غرفة جهزها جوزيفُ له: «تناول فياض قهوة الصباح وهو يحسّ بانقباض، حين يكون الطقس غائما يسيل غيم رقيق في صدره. نهر الحزن يتفجّر من مكان فيه...»[77].

7- النتائج

- الوصف في هذه الرواية يمثّل دوراً توضيحيا وتجميلياً لأحداث الرواية، والسارد أبلى بلاء حسنا في توظيفه لما يوحى به النص من الأوضاع السياسية والاجتماعية عند الكتاب السوريين.

- جاءت أكثر الأوصاف في هذه الرواية لتصوّر حالة الاغتراب السياسي التي عاشها بطل الرواية فتتلائم هذه الأوصاف مع حالة البطل النفسية المتوتّرة بعد لجوءه إلى بيروت وما حدث له من جرّاء ذلک.

- أثبت السارد جدارته في وصفه المكان المركزي والأمكنة الجزئية، حيث يمكن أن نقول أنّ وصف المكان يحتلّ المركز الأول في أوصافه من حيث تعدده وجماله الفني والايحائي. فالأوصاف هذه قد ثبتت مظاهر الجمال في بيروت و أثرها قي تحسّر أصاب به فياضُ. فيوحي جميع الأمكنة إشعار بطل الرواية باغتراب المكان، وأخيراً اغتراب الذات.

- أما الأوصاف حول الأزمنة في الرواية تثبت بأنّ سوريا كانت في جوّ مضطرب و مختنق بحيث يرغم الكتّاب الخروج أو الهرب من البلد هذا من جهة و من جهة أخرى هذه الأوصاف تثبت حالة التوتر والاضطراب النفسي

---

[75]- الثلج يأتي من النافذة، ص 40.

[76]- م.ن، ص 95.

[77]- م.ن، ص 157.

عند فياض؛ بحيث يلجاء السارد مرة في وصفه للزمن إلى وصف الليل ومرة إلى الشتاء بما فيهما من إيحاءات و دلالات الحزن والقلق والاضطراب.
- كانت أوصاف الحوادث كلّها ترتبط بحالة الكاتب السوري أو بطل الرواية؛ وهذه أرشدتنا إليه الأوصاف التي كانت تميل نحو فياض وحالاته النفسية في بيروت.

المصادر

- أحمد قاسم، سيزا، 1984: **بناء الرواية دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ**، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الباردي، محمد، 1993: **حنا مينه روائي الكفاح و الفرح**، ط3، دارالآداب.
- بحراوي، حسن، 1990: **بنية الشكل الروائي**، المركز الثقافي العربي، بيروت: الدار البيضاء، ط 1.
- رياض وتار، محمد، 1999: **شخصية المثقف في الرواية السورية**، اتحاد كتاب العرب.
- الزيتوني، لطيف، 2002: **معجم مصطلحات نقد الراوية**، ط1، بيروت، لبنان: دار النهار للنشر.
- عظيمي، كاظم، حامد، صدقي، فيروز حريرچي، 2009: **تحليل العناصر في قصة «ابنة خالتي كاندوليزا»**، نشر في مجلة ديوان العرب.
- لحمداني، حميد، 1991: **بنية النص الروائي**، الاطبعة الأولى، بيروت: المركز الثقافي العربي للطباعة و النشر.
- مراد، كاسوحة، 1991: **الرؤية الإيديولوجية والموروث الديني في أدب حنا مينة**، دار الذاكرة: سورية.
- مرتاض، عبد الملک، 1998: **في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد**، الكويت: عالم المعرفة.
- مينة، حنا، 1977: **الثلج يأتي من النافذة**، ط2، بيروت: دار الآداب.
- الموسى، خليل، 2006: **ملامح من الرواية العربية في سورية**، دمشق: اتحاد كتاب العرب.
- ميرزايي، فرامرز، و ديگران، 1390: **جماليات اللغة السردية عند ميلسون هادي** (دراسة الوصف في «حلم وردي فاتح اللون» نموذجاً، مجلة الجمعية الايرانية للغة العربية و آدابها، فصلية محكمة، العدد 19.
- نمر عدوان، عدوان، 2001: **تقنيات النص السردي في أعمال جبراء ابراهيم جبراء الروائية**، رسالة الماجستير بجامعة نجاح الوطني كلية الدراسات العليا قسم اللغة العربية وآدابها، نابلس، فلسطين.
- وادي، طه، 2002: **الكتابة السردية وأزمات الحرية**، الحرية والإبداع: بحوث المؤتمر العلمي السادس لكلية الآداب والفنون، من منشورات فيلادلفيا، ط1.
- G. Genette:**Figures**.I.II.III.seuil 1976.

في شعرية الفضاء

الدكتور سعيد بن علي الجعيدي
أستاذ مساعد ، رئيس قسم اللغة العربية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة الباحة
المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة
تسعى هذه الدراسة لمقاربة (شعرية الفضاء) في الحقل الأدبي والنقدي، وفقا لما يطرحه عدد من الدارسين المتخصصين في هذا السياق، من الغربيين والعرب المعاصرين، فتشكل مفهوم الفضاء مرهون عندهم – فيما نزعم – بمحاور ثلاثة: (الزمان والمكان والإنسان). وهم متأثرون في ذلك بحقول معرفية أخرى ، ولاسيما الحقل العلمي الحديث والمعاصر ، وتحديدا بما تطرحه النظرية النسبية ، وبهدف تسليط مزيد من الضوء على هذا المفهوم ، فإن الدراسة وقفت بإيجاز عند عدد من القضايا والإشكالات : كمفهوم الفضاء في اللغة والفلسفة والنظريتين (النسبية ،والكوانتية) ،وفي الفكر والإبداع العربي ، والفرق بين الفضاء والمكان ، وعلاقته بالزمان ، وأبرز ملامحه ومحاوره في الشعرية السردية ،000.
لتخلص في النهاية إلى تقرير المفهوم المشار إليه فيما تقدم ، مؤكدة في ثناياها على نجاعته – باعتباره إجراء نقديا - في مقاربة النص الأدبي ولاسيما السردي. فهو عنصر من عناصر الخطاب الأدبي والنقدي ، وتقنية من تقنيات الإبداع .

Abstract
This study tries to approximate the poetics of space in the literary and critical field according to a number of contemporary western and Arab specialists. Their conception of space is formed, as I can tend, of time, place and man. This conception is influenced by other fields of knowledge such as the modern and contemporary scientific field and more especially by the relativity theory. To shed more light on this conception, the study addresses in brief some issues and concepts such as: The concept of space in language, philosophy as well as the

relativity of universe theories, in the Arab thought and creativeness, the difference between space and place, its relation to time, its most distinctive characteristics and directions in the poetic narration ,…etc. the study conducts with approving the aforementioned conception emphasizing its maturity considering it a critical procedure, in approximating the literacy text and specifically it narrative one. Its one of the literacy of critical discourse elements of one of the creativeness techniques.

1 – الفضاء لغةً

الفضاء جمع أفضية: ما اتسع من الأرض/ الساحة.
يقال: مكان فضاء، أي: واسع.
أصلها (فضو)، فضا، فضاءً وفضواً.
المكان: اتسع، خلا فهو فاضٍ، وفضواً.

ويتبين أن مادة (فضاء) تتَمركز معانيها عند عدد من أصحاب المعاجم حول: ((الاتساع، الفراغ، الحيز، العراء، الخلو)) [1] . إلا إنها ومن خلال سياقاتها الواردة عند ابن منظور تشير في عمقها الدلالي:((بالمسافة والمساحة والامتداد المحدود الذي يمكن تـخيله وتحديده ذهنياً إن لم يكن واقعياً)) وكل من أتى من بعد ابن منظور من أصحاب المعجمات العريقة اللاحقة، وتناول كلمة (فضاء) بقي يدور في فلك مفهوم اللسان.... وبقي الحال على ذلك حتى جاء ((التهانوي في كشاف اصطلاحات الفنون)) وإن لم يكن قد أفرد لها باباً مستقلاً إلا أنه عرض لها من خلال ما أفرده من أبواب لكلمات من مثل: (الزمان، المكان، الحيِّز)، فباستقرائها –بحسب أحد الباحثين- يمكن الاستنتاج بأن (التهانوي) ميَّز بينها تميزاً دقيقاً بخلاف من سبقه، وإن بقيت في الوقت نفسه متداخلة ومتكاملة، وبدت من خلال ذلك وكأنها تمثل ((عناصر ومكونات لما يسمى الفضاء)) وهذا ما يتوافق إلى حد كبير مع مفهومه الحديث كمصطلح علمي وفلسفي، وكان التهانوي في أبواب الكلمات المشار إليها أعلاه حريصاً إلى حدٍّ بعيد على الاستشهاد فيما يذهب إليه بالآراء العلمية والفلسفية إلى زمنه [2].

2 - الفضاء فلسفياً

بالرغم من أن بعض الفلاسفة اليونانيين ولاسيما (أفلاطون 347ق.م) آمن بوجود المكان والفضاء الذائب فيه، وصرَّح بكلمة الفضاء في بعض كتاباته، إلا أنه لم يفصل بشكل واضح بين المكان والفضاء، شأن آخرين، فيما بعد.....

أما (أرسطو 322ق.م)، فلم يصرح بلفظة (فضاء) كمصطلح، ويبدو أن ذلك لم يكن عمداً أو إغفالاً منه ،حيث يتبين من جدلياته وأطروحاته المتناثرة أنه كان يعي مفهومها في ذاكرته ،وإن لم يستخدمها في اصطلاحاته ، فمفهومها في ذهنه ، جاء مبثوثا عبركلامه عن مثل : (الخلاء ،والملاء ، والمكان ، والفراغ ، والحركة) (3)

وإذا ما انتقلنا إلى الفلسفة الإسلامية يتبين لنا أنها أسهمت في تطور مفهوم الفضاء شيئاً فشيئاً، مستفيدة في ذلك من الفلسفات السابقة عليها ولا سيما اليونانية.... وأولى الإشارات في هذا المجال، كانت مع ((إخوان الصفا)) نهاية القرن الثاني الهجري فلهم أقوال صريحة تردُّ آراء من صرَّح أو مزج بين المكان والفضاء، ووصفوا من يقول بذلك بـ((الظان الذي لا يمحص الأمور ويدقق بها)) فهم يعزلون بين المكان والفضاء مما يشي ببعد نظرهم....

فالفضاء عندهم غير المكان وهو يتشكل في المخيلة (في النفس) والذاكرة.

وعندما نصل إلى ((ابن سينا 428هـ)) نجده يحاول تقسيم المكان إلى قسمين: حقيقي وغير حقيقي، ((وهذا المنحى يوضح أن المكان عند ابن سينا هو مكانان –أو مجمل أمكنة- خاص وعام: الأول يحيط بالحاوي للشيء.

والشيء: الجسم، وهنا نسأل: ألا يمكن أن يشي هذا الكلام بأن المكان العام هو (الفضاء) العام الحاوي والمحيط، أو الحيز الذي يشغله الشيء والمكان الخاص؟.... ومع ذلك بقي مصطلح الفضاء غير محدد)) [(4)]

ويؤكد عبد الرحيم مراشدة ((بأن أكثر آراء الفلاسفة العرب اقتراباً من مفهوم (الفضاء) كانت لـ(ابن سينا وابن رشد) لقدرتهما على تقديم توصيفات وأمثلة علمية وفلسفية جديدة بحيث يقف المتلقي على مفاهيم المكان والزمان والخلاء والأبعاد، وبالتالي الفضاء الجامع لها جميعاً. ويبدو عدم إفراد باب أو فصل متخصص لمفهوم الفضاء كان بسبب عدم حاجة مقتضيات العصر آنذاك لهذه المسألة بشكل موسع؛ ولهذا بقيت الآراء حول الفضاء بهذه الكيفية المقتضبة)) [(5)].

ويبدو لنا أن ما أورده الباحث أعلاه، لا يخلو من مبالغة في وجه من وجوهه، من حيث تحميله لآراء وأقوال الفلاسفة العرب وغير العرب ما لا تحتمل ولا تطيق.

3 ـ الفضاء ونظرية النسبية

وفي العصر الحديث اكتسبت كلمة (الفضاء) مفهومها العلمي ؛ ومن ثم بُعداً معرفياً بظهور نظرية النسبية.... عندما غزا ذلك المفهوم العلمي مختلف مجالات وتخصصات المعرفة الإنسانية. وهي في الأصل تقوم على حقائق علمية مستعينة في توجيهها بالفلسفة وعلم النفس وعلوم أخرى [(6)].

وكان عدد من علماء الفيزياء والرياضيات قبل (أينشتاين) يقول بالمكان المطلق والزمان المطلق.... ومن أبرزهم (كوبرنيك، جاليلو، نيوتن، لبينتز)، حتى جاء (أينشتاين) بأطروحته حول نسبية المكان ونسبية الزمان، ابتداءً بنظريته حول النسبية الخاصة ثم انتهاءً بنسبيته العامة....

ومن أبرز ما طرحته نظرية النسبية الخاصة:

1 – يُتَعامل مع (الفضاء/ الزمكان) ككيان واحد موحَّد مع التمييز بين الاتجاهات شبه الزمنية وشبه المكانية

2 – الكون ذو أربعة أبعاد (الطول + العرض + العمق + الزمن).

3 – سرعة الضوء ثابتة ومحددة بـ(300) ألف كيلو متر في الثانية في كافة الأحوال، ومهما اختلفت اتجاهاته ومصادره. ومصدره الرئيس (الشمس).

4 – المكان الفضاء نسبي.

5 – الزمن نسبي.

أما أبرز ما طرحته النسبية العامة:

1 – في أوسع مفاهيمها: ((يكون الفضاء/ الزمكان = محدباً)).

2 – وهذا التحدب ناجم عن تأثير مجال الجاذبية ((وفي غياب الجاذبية يكون الفضاء مسطحاً)).

3 – تحدثت عن نظرية الانفجار الكبير/ الكون المتمدد، ومما طرحته في هذا السياق القول بوجود الزمن مع الفضاء/ المكان، بعد هذا الانفجار الكبير. أما قبل ذلك فلم يكن ثمة زمن؛ لأن وجوده مرتهن بالمكان/ الفضاء.

4 – (المكان والزمن) غير متجانسين – فوِفْقاً لما تطرحه النظرية النسبية ليس من الضروري أن يكون الفضاء كروياً في كل مكان (أي

محدباً)، فقد يكون في بعض الأماكن وَعِراً ومتموِّجاً، وفي مقابله فضاء أكثر سهولة وانسياباً، أي أن المكان/ الفضاء غير متجانس....

والزمن كذلك غير متجانس أيضاً، حيث يختلف تصرمه باختلاف الظروف، وهذا الأمر يسهم أيضاً كأحد الأدلة على دحض مقولة (إسحق نيوتن) حول (المكان والزمان المطلقين).

ومجمل القول فيما يتعلق (بالمكان والزمان) تذهب النسبية إلى القول بنسبيتهما هذا من جهة، ومن جهة أخرى تقول باندماجهما واستحالة الفصل بينهما، أو تصور أحدهما بدون الآخر، وهذه الفكرة في مجملها تختزل من خلال مصطلحي: (الفضاء/الزمكان) [7].

وعلى ضوء ذلك فلقد اعتمدنا مصطلح الفضاء للدلالة على (الزمان والمكان) باعتبار الأول يمثل فضاء رمانيا, والثاني فضاء مكانياً, على الرغم من أن أغلب المتقدمين من الدارسين والباحثين في حقل الأدب والنقد يستخدمون الفضاء للدلالة على المكان فحسب في مقابل «الزمن» ؛ كما يتبين لنا ذلك من خلال أقوالهم الواردة في مظانها، وليس من وكدنا هنا تتبعها ، فهي من الشهرة بمكان . أما نحن هنا فلقد ارتضينا أن يكون الفضاء دالاً على الزمان ودالاً على المكان بحسب التصور العلمي لهما إذ لا يدرك أحدهما بدون الآخر, . و كما قرر ذلك مؤخرا عدد من الدارسين والباحثين والنقاد وعليه استخدمنا الفضاء الزماني كمقابل للفضاء المكاني.

4 - الفضاء والنظرية الكوانتية

ثم جاءت بعد النسبية النظرية الكوانتية على يد العالم الألماني ماكس بلانك (1858- 1947م) نسبة إلى الكوانتوم وهو: ((أصغر كمية من الطاقة يمكن إطلاقها أو امتصاصها)) وهي بذلك تنظر إلى الضوء بوصفه حبات من الطاقة تنتقل بسرعة، لا بوصفه يسري على شكل موجات، كما قالت بذلك النسبية.

وفيما يتعلق بقضية الزمان والمكان تذهب الكوانتية إلى القول باستحالة تحديد موقع الجسم (المكان) وسرعته (الزمان) في آن واحد.

وهذا يطرح من جديد مشكلة العلاقة بين الزمان والمكان طرحاً يختلف عن الشكل الذي طرحته به نظرية النسبية؛ ففي نظرية النسبية كنا نتحدث عن زمان الملاحظ (الزمان الخاص)، ومكانه (منظومته المرجعية)، وبعبارة أخرى كنا نربط الزمان بالمكان بالشخص الملاحظ، أما هنا في النظرية الكوانتية فإننا نتحدث عن زمان ومكان الجسيم، أي: الموضوع، وكما قال «بياجي»: في نظرية النسبية، أي في مجال العالم الأكبر تندمج

الذات في الظواهر موضوع القياس، أما في نظرية الكوانتا، أي: في مجال العالم الأصغر فيحصل العكس، إن الظاهرة هنا هي التي تندمج في عمل الذات في قياساتها وأدوات هذا القياس، كل هذه المسائل تطرح مشاكل أخطر وأعم: النظرية الفيزيائية وحدودها الحقيقية العلمية وطبيعتها، دور كل من العقل والتجربة في بناء المعرفة العلمية، إلى غير ذلك من القضايا الايبستيمولوجية (8).

5 – الفضاء في الحقل الأدبي والنقدي

وبتأثير النظرية النسبية في مختلف مجالات العلوم والمعارف، تمَّ استنبات هذا المصطلح (الفضاء) في الحقول المعرفية المختلفة طبيعية وإنسانية....

ومنها حقل الأدب والنقد....

وفي هذا الحقل تعددت المفاهيم وتنوعت اجتهادات الأدباء والنقاد حول (الفضاء)....

وسنشير فيما يلي إلى أبرز ما ذكر في هذا الشأن، مع علمنا بأن ما سنورده لا يخلو من اضطراب، وما ذلك إلا صدى لما يعتري هذا المفهوم عند الدارسين ويتغشاه من ضبابية وإبهام.

فهذا أحد الدارسين يقرُّ بأن الفضاء ومفهومه ما يزال مجالاً للاجتهاد والتصورات المتعددة التي لم تصل إلى حد بلورة نظرية عامة للفضاء، رغم بعض الاجتهادات التي أنجزت بصدد أعمال روائية خاصة أو مجموعة من الأعمال الروائية، أو حاولت تقديم أسس نظرية عامة [9].

وهذا آخر يقول: من الواضح أن الفضاء ((ليس من المعطيات الأولية الراسخة في ثقافتنا العربية، بل كانت ولا تزال للزمن مكانة الصدارة في الوعي العربي، كما هو واضح كذلك عدم إدراك مستويات التبادل الوظائفي بين الفضاء والزمن لدى الإنسان العربي؛ إذ يمكن القول بأن تشغيل الوحدة الفضائية- الزمنية لأينشتاين في تجربتنا اليومية العادية يظل صعباً جداً، بل ولعله ليس بالسهولة المتوقعة في تجربة الفكر والإبداع عندنا)).

ويرى أن مفهوم (الفضاء)في الفكروالإبداع العربي ، ـ والذي يسميه الفلاسفة العرب: (المكان، الخلاء، الملأ، الأين) ـــ في بعديه الميثولوجي والفلسفي ظل يتطور تاريخياً، إلا أنه لم يلتحق بحقل النقد العربي القديم، إلا في بعده النحوي كظرف (ظرف مكان)، ونحن نعلم مستوى تبخيس ظرف المكان مقارنة مع ظرف الزمان، أو في بعده البلاغي البسيط، كما ظهر في

إنتاج القاضي عبدالجبار، وعبد القاهرالجرجاني، لكن تتعين الإشارة إلى الأهمية النظرية التي منحها ابن سينا لإشكالية الفضاء بمختلف أبعادها ومستوياتها، وما بذله من جهد في إثبات هذا المفهوم ودحض الطروحات المعتقدة بعدم وجوده. أما المدينة الفاضلة للفارابي فقد كانت شكلاً متقدماً لإدراك ومساءلة الفضاء في علائقه المثيرة بالمتخيل وبالمعرفة؛ ذلك أن فهمنا للعالم يصبح منتظماً بحسب فهمنا للفضاء.... غير أن متحفنا التراثي الأدبي حفل منه الشعر الجاهلي بالخصوص بانفتاح كبير وعميق وواع على أهمية الفضاء في صياغة الوجود المادي والإبداعي، الوعي بالفضاء كمكان أولاً، ثم كعلائق وكذاكرة، وكحنين، كما يحلل ذلك أدونيس في مقدمته لديوان الشعر العربي، مؤكداً على الطابع الفاجع للفضاء عند الجاهلي، إن الفضاء بما هو صحراء في الوجود وفي المتخيل على السواء يجسد ـ هذا الذي يسميه أدونيس ـ (جدلاً فاجعاً) بين الفضاء والزمن كل شيء فيه ((ملك الإنسان، وهو لا يملك أي شيء (.....) إمكان خالص ، لحظة هي استحالة خالصة)) (10).

وتعود هذه الإشكالية حول الفضاء ومفهومه إلى أن (لفظة: فضاء) كمصطلح تستضمر بنية مفهومية متصورة متسعة؛ إذ لها مرجعيات متعددة: (علمية وفلسفية ونفسية ولغوية وأدبية ونقدية.... إلخ) بحيث نصادف فضاءات متوالية ومتناسلة ومتداخلة ومتعددة بتعدد الحقول المعرفية وتداخلها.... حدّ التشابك والتعقيد والإبهام؛ ولذلك فإن مصطلح (فضاء) كمفهوم وأداة لا يخلو من ضبابية، سواء في الدراسات الغربية أو العربية المعاصرة، حيث إن المفهوم المتصور للمصطلح الذي نحن بصدده: ((يعاني في العمق من صعوبة التحديد والضبط.... حتى بالنسبة للدارسين الأوربيين أنفسهم؛ الذين أنشأوا المصطلح وتعاملوا معه على نطاق واسع....))، وإن كانوا يتعاملون معه أو في ضوئه بوعي وموضوعية واضحة مقارنة بما هو عليه الحال بالنسبة لمجمل الدارسين العرب.

وعلاوة على تعدد مرجعياته فإن مما زاد ضبابيته كذلك أن ظهوره والاهتمام به (كمفهوم وأداة) في الدراسات والأبحاث النقدية المعاصرة غربياً (ثم عربياً لاحقاً)، بدأ في زمن متأخر جداً؛ إذ يعود أقدمها (في الغرب) تقريباً إلى منتصف القرن الميلادي الماضي (القرن العشرين)، وتزايد الاهتمام به في الفترة الأخيرة بسبب التقدم العلمي بصفة عامة وما حققته الأبحاث السيميائية في سياقاتها المتعددة الأدبية والنقدية منها بصفة خاصة.

إن (الفضاء L's space) مفهوماً وأداة إجرائية قد تجاوز معناه اللغوي/المعجمي الذي يعني في اللغة العربية أساساً ــ كما سيتبين لنا لاحقاً- المكان الطبيعي الجغرافي المشترك والمحايد....

حيث غزا مفهومه على المستوى (السيميائي) المدرك حتى بعض حقول العلم المحض، أو شبه المحض كالقانون، وعلم النفس، والاجتماع، واللسانيات، فضلاً عن الأجناس الأدبية والفنية المتعددة، فصرنا نقرأ مثلاً في الدراسات والأبحاث الغربية المعاصرة ومعها الدراسات العربية تالياً: الفضاء الأدبي، الأدب والفضاء، أدبية الفضاء، الفضاء واللغة، فضاء الرواية، فضاء القصيدة، فضاء اللوحة، فضاء النص، الفضاء النصي.... هذا على المستوى السيميائي، أما على المستوى الفلسفي/السيكولوجي، فكانت فضاءات متعددة من نحو:

الفضاء المتخيل، الفضاء المنفتح، الفضاء المنغلق، فضاء الداخل، فضاء الخارج، فضاء العتبة، فضاء اللقاء، فضاء الافتراق، الفضاء السيري، الفضاء الكرنفالي، الفضاء الحميمي، الفضاء المعادي، الفضاء المحايد.

وبالتالي صار لكل فضاء من هذه الفضاءات مفاهيم وتصورات وأنسقة ورموز خاصة بها لا يمكن قراءتها أو فك مستغلقات رموزها إلا في ضوء علوم متعددة كعلم اللغة، وعلم النفس، والأنثروبولوجيا وغيرها [(11)].

إن نظرية النسبية في الأدب قد تأثرت بنظرية النسبية في العلم، وإن كان الفارق بينهما أن النسبية العلمية تتعامل مع الفراغ والزمن والجاذبية معاً، في حين تتعامل النسبية الأدبية مع التجربة البشرية في موقفها بالنسبة لهذه العناصر الثلاثة.... والنسبية –شأنها شأن معظم المواقف الفلسفية الوسطى- أعقد من النظريات الأسبق منها، فهي تحاول أن تكون أكثر تحرراً وشمولاً من النظريتين الموضوعية والذاتية معاً، وهما النظريتان اللتان تعدهما أضيق مما ينبغي. فالنظريتان الأخريان تسلكان الطريق السهل وهما تفرطان في تبسيط التقدير؛ إذ تجعله النظرية الموضوعية مجرد إعطاء للدرجات أو حدس، على حين أن النظرية الذاتية تجعله مجرد ما يشعر به أي شخص.

أما النسبية فلديها جهاز معقد من المفاهيم، ويؤكد أصحاب هذه النظرية أننا نحتاج إلى كل هذه المفاهيم لكي نوفي وقائع التقدير والنقد حقها... هنا تكمن القيمة الجمالية التي تميز النظرية النسبية، فالقيمة الجمالية ليست سمة مطلقة أو شعوراً مباشراً، وإنما هي صفة للموضوعات، تتميز بأنها إمكان أو قدرة على إحداث تجارب لها قيمة باطنة؛ فالقيمة الجمالية تعتمد على العلاقات والأبعاد النسبية تماماً. كما نجد أن النسبية ذات الأبعاد الأربعة ليست غير قابلة للتغيير، لكنها تتوقف على توزيع الكتل المنجذبة في الفراغ وحركتها كذلك، فإن القيمة الجمالية هي واحدة من السمات التي تنتمي إلى شيء معين نتيجة لما يفعله هذا الشيء عند اتصاله بكائن عضوي بشري.... فالنسبية تقبل التنوع الزاخر للعمليات النقدية. وإنه لمن الجمود التام في الرأي أن يقال إن ثمة معياراً واحداً هو وحده الصحيح. فهناك عدد من المبادئ الفنية

الرفيعة بحق، والتي هي مع ذلك متعارضة، ظهرت نتيجة للتجربة الحساسة المدربة وللبحث الفكري والاستعداد الحضاري، ولا يمكن إصدار حكم قاطع يفاضل بين هذه المبادئ بعضها وبعض. ويقول (هيفل): ((إن أي حكم منفرد لا يمكن أن يكون ملزماً للآخرين إلا إذا كانوا يشبهون الناقد في تكوينهم، فلا بد أن يشاركون أوجه التشابه الأساسية في مزاجهم وتعليمهم وبيئتهم)) ؛ وعلى ذلك فإن الأحكام النقدية لا تكون بصفة عامة ملزمة إلا لأولئك الذين يعيشون في نفس العصر الحضاري.... ولا شك أن أكبر إنجاز لنظرية النسبية في الأدب أنها تؤكد أنه ليس من حق أحد أن يحتكر الحقيقة ويفرض وصايته عليها. كما أن أحداً لا يستطيع التنبؤ بطريقة معصومة من الخطأ، فمعرفتنا بالفن والنقد شأنها شأن أية معرفة أخرى تتطور ببطء وبالتدريج.... ومن هذا العرض يتضح لنا التوازي بين النسبية في الأدب والنسبية في العلم. فإذا كانت نظرية النسبية العامة عند أينشتاين، تبرهن على أن الخواص الهندسية لمستمرة الزمن والفراغ ذات الأبعاد الأربعة، قابلة للتغيير ومع ذلك تتوقف على توزيع الكتل المتجاذبة في الفراغ وحركتها، فإن نظرية النسبية في الأدب تؤكد أن الخواص الفنية المتعددة قابلة للتغيير، لكنها تتوقف على الآثار التي تحدثها الأعمال الفنية في الذوق العام، ومن ثمَّ تجدُّد صياغة التقاليد الفنية، وتوسع من رقعتها، فالأعمال الفنية هي الكتل المتجاذبة في وجدان الإنسان وحركتها هي التي تشكل هذا الوجدان الذي يمثل المحصلة النهائية لدور الأدب في حياتنا [12].

وبما أن النظرية العلمية كما سبق تقرُّ باندماج المكان والزمان، باعتبار الزمان يمثل بُعداً رابعاً إضافة إلى الطول والعرض والارتفاع، وبالتالي ظهر مصطلح (الفضاء أو الزمكان) ليعبر عن ذلك الاندماج بحيث يستحيل إدراك أحدهما بدون الآخر، فضلاً عن فصل أحدهما عن الآخر فمن هنا سعت الدراسات المتعددة التي تناولت الفضاء في الأدب ولا سيما الفضاء السردي من خلال محورين هما المكونان لما اصطلح عليه بـ(الفضاء/الزمكان) وهما:

1 – الفضاء المكاني.

2 – الفضاء الزماني.

وعليه بدأت تلك الدراسات الأدبية والنقدية تتمثل ذلك الإقرار العلمي حول (الفضاء/الزمكان)، وذلك نتبنيه في أطروحاتها.

ففرقت بداية بين (الفضاء والمكان)، ثم قرنت بعد ذلك في حديثها الفضاء بالزمان....

أ – الفضاء والمكان:

فالفضاء أوسع من المكان، إنه: ((مجموع الأمكنة التي تقوم عليها الحركة الروائية المتمثلة في سيرورة الحكي، سواء تلك التي تمَّ تصويرها بشكل مباشر، أم تلك التي تُدرك بالضرورة، وبطريقة ضمنية مع كل حركة حكائية، ثم إن الخط التطوري الزمني ضروري لإدراك فضائية الرواية، بخلاف المكان المحدد، فإدراكه ليس مشروطاً بالسيرورة الزمنية القصصية)) (13).

والفضاء ينشأ من خلال وجهات نظر متعددة: ((لأنه يُعايش على عدة مستويات من طرف الراوي... ومن خلال اللغة، ثم من طرف الشخصيات الأخرى التي يحتويها المكان، وفي المقام الأخير من طرف القارئ، الذي يدرج بدوره وجهة نظر غاية في الدقة)) (14).

علاوة على أنه يرتبط بعدد من القضايا الأسلوبية والنفسية والفكرية، فالفضاء: ((هو الذي يكتب القصة حتى قبل أن تسطرها يد المؤلف)) (15).

فهو ليس مجرد تقنية أو قيمة أو إطار للفعل القصصي: ((بل هو المادة الجوهرية للكتابة الروائية، ولكل كتابة أدبية....)) (16)، هذا خلافاً لدلالته الحضارية والاجتماعية، والتي يشير إليها أحد الدارسين بقوله: ((إن للفضاء أهمية قصوى في تشكيل الفرد وأحاسيسه وانفعالاته منذ مراحله المبكرة، ومن هذا الارتباط يبرز الوعي والإحساس عند الفرد بالانتماء إلى الفضاء المحدد.... إنه بسبب الارتباط ينسب الأشخاص سواءً في العالم الواقعي أو العوالم التخيلية إلى الفضاءات التي ولدوا فيها، وارتبطوا بها ارتباطاً خاصاً، فصاروا يميزون في فضاءات أخرى باسم الفضاء الذي انتموا إليه: الفارسي، الغرناطي،.....)) (17).

وانطلاقاً مما تقدم يمكن القول بأن تاريخ الإنسان هو: ((تاريخ تفاعلاته مع الفضاء (مثلما مع الزمن)، وبالتالي فإن الفضاء يلعب دوراً حيوياً على مستوى الفهم والتفسير والقراءة النقدية....)) (18).

ب – الفضاء والزمان / والفضاء الزماني:

أصبح الحديث عن الفضاء/المكان في الخطاب الأدبي كما سبقت الإشارة يقرُّ ويعترف بالعلاقة مع مكون أساس هو الزمان، فكل تصور أو تجسيد للمكان في محدوديته، أو الفضاء في اتساعه لا يتمُّ إلا بالحديث عن الزمن، وفي ضوء هذا التصور جمع بعض النقاد بين الزمان والمكان فيما سُمي بـ(الزمكان)؛ وذلك لشدة ترابطهما، ولهذا ذهب بعض الدارسين إلى

القول باستحالة ((الفصل بينهما، أو تصور أحدهما بمعزل عن الآخر إلا بتحليل تجريدي)) (19).

فالعمل القصصي هو: ((رحلة في الزمان والمكان على حد سواء)) [20]. فكل قصة تقتضي نقطة انطلاق في الزمن ونقطة اندماج في المكان: ((أو على الأقل يجب أن تعلن عن أصلها الزماني والمكاني معاً)) [21].

فإشكالية الأدب القصصي عامةً، هي إشكالية زمنية في الجوهر ولا سيما أدب القرن العشرين، إذ إنّ أهم الحركات:((العلمية والفلسفية والأدبية والفنية التي نشأت في عصرنا تتخذ من هذه الفكرة (الزمن) محوراً لها.... إنه القاسم المشترك الذي يجمع ممثلي حضارة هذا القرن....)) [22].

ومن هنا فإن إدراك الفضاء القصصي مرتبط بالضرورة -كما سبق وقرر حميد الحميداني-، بالسيرورة الزمنية القصصية، فالفضاء: ((يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالزمن...)) [23]، حيث إن الزمن هو: ((الصورة الذهنية التي من خلالها يتحقق تمثل المسافات الفضائية، بل وتصور الفضاء نفسه....)) [24] وهنا نلحظ إلى أن الباحث السابق يلمح إلى «الفضاء الزماني».

ومما يجب الإشارة إليه هنا وفي ضوء هذا الحديث، التأكيد على أن هذا الارتباط بين هذين المكونين، لا يعني التشابه المطلق في الوظيفة المؤداة من قبل كل منهما في السرد القصصي، بل لكل منهما وظائف خاصة، يقوم بها داخل العملية السردية.... إضافة إلى أن هناك اختلافاً بين طريقة إدراك الزمن، وطريقة إدراك المكان، حيث إن الزمن يرتبط بالإدراك النفسي، أما المكان فيرتبط بالإدراك الحسي، كما أنه ليس للزمن وجود مستقل يستطيع الباحث أن يستخرجه من النص كالشخصية، أو الأشياء التي تشغل المكان، ((فالزمن يتخلل العمل القصصي كله ولا يستطيع الباحث أن يدرسه دراسة تجزيئية، مع الأخذ في الاعتبار أيضاً أنه يترتب عليه عناصر التشويق، والإيقاع، والتتابع، وهو أيضاً محرك للسببية....)) [25].

ومن هنا تنبع أهمية تحليله ودراسته، ولذلك كله فهو يستدعي أكبر قدر من عناية المبدع والدارس.

6– شعرية الفضاء الأدبي السردي

ومع مرور الوقت بدأت تبزغ في الدراسات الأدبية والنقدية (شعرية خاصة بـ(الفضاء).... فوسعت من مفاهيم الفضاء في الدراسات النقدية، ولا سيما ما يتعلق منها بالفضاء السردي عموماً، والروائي خصوصاً، وسعت إلى تأسيس جهاز مفاهيمي نقدي، يمتح من مختلف النظريات النقدية الحديثة ومن الفنون المتعددة ولا سيما البصرية منها ومن تصورات المبدعين أنفسهم عن أعمالهم السردية، ويمكن أن نشير إلى أبرز ما تطرحه الدراسات النقدية فيما يتعلق بـ(شعرية الفضاء) فيما يلي:

فبداية نشير إلى ما أورده (ميخائيل باختين) حول مفهوم (الزمكان) وأهميته بالنسبة للعمل الأدبي، وتأكيده على أن تمايز الأجناس الأدبية يعود بالدرجة الأولى إلى ذلك المفهوم حيث يقول:

((من جهتنا سوف نطلق على العلاقة المتبادلة الجوهرية بين الزمان والمكان المستوعبة في الأدب استيعاباً فنياً اسم (Chronotope) (كرونوتوب) مما يعني حرفياً الزمان المكان.... هذا المصطلح يستخدم في العلوم الرياضية وقد أدرج فيها وبرر استخدامه على أساس نظرية النسبية (أينشتاين)، أما نحن فلا يهمنا المعنى الخاص الذي لهذا المصطلح في نظرية النسبية، بل ننقله إلى هنا، أي: إلى علم الأدب، على أنه استعارة تقريباً – تقريباً وليس تماماً- أن ما يعنينا فيه هو تعبيره عن الترابط الوثيق بين المكان والزمان (الزمان بوصفه البعد الرابع للمكان).... وما يحدث في الزمكان الفني الأدبي هو انصهار علاقات المكان والزمان في كل واحد مدرك. ومشخص الزمان هنا يتكثف يتراص يصبح شيئاً فنياً مرئياً. والمكان أيضاً يتكثف يندمج في حركة الزمن والموضوع بوصفه حدثاً، أو جملة أحداث، والتاريخ علاقات الزمان تتكثف في المكان، والمكان يدرك ويقاس بالزمان، هذا التقاطع بين الأنساق وهذا الامتزاج بين العلاقات هما اللذان يميزان الزمكان الفني. وللزمكان في الأدب أهمية جنسية جوهرية، ويمكن القول مباشرة أن الجنس وأنواعه تتحدد بالزمكان بالذات، زد على ذلك أن الزمان فيما يخص الأدب هو العنصر الأساسي في الزمكان، فالزمكان بوصفه مقولة شكلية مضمونية يحدد أيضاً –وإلى مدى بعيد- صورة الإنسان في الأدب، وبالتالي فهذه الصورة هي دائماً زمكانية بشكل جوهري)) [26].

ويقول أيضاً في موضع آخر: ((إن الفن والأدب مخترقان بقيم زمكانية من مختلف الدرجات والأحجام، وكل موضوع جزئي، وكل لحظة مجتزئة من المؤلف الفني هي قيمة من هذه القيم)) [27].

ويتحدث جيرار جينيت عن (الأدب والفضاء)، فيؤكد على أن العمل الأدبي يتحقق زمنياً في المقام الأول، ويرى أن من أبرز مكونات شعرية الفضاء هي لغته (الفضاء اللغوي)، فاللغة هي الأنجع في مقاربة الفضاء في الأدب إضافةً إلى ((وصف الأمكنة، والمساكن والمناظر الطبيعية، وإجمالاً الافتتان بالمكان ومظاهره))، فهذه الأخيرة في نظر (جينيت)، أيسر طريقة لمقاربة الفضاء، وأقلُّها ملاءمةً، ومظاهر الفضاء اللغوي عنده:

1 – التفضية اللغوية.
2 – الوسائل البصرية للنص (كالخط وشكله.... هيئة الكتابة).
3 – الأسلوب/الصور = الفضاء الدلالي الإيحائي.
4 – التناص/الفضائي لأزمنة النص/دمج الماضي بالحاضر (28)

بينما يرى (جـ. كولدستين) [29] أن أبرز تقنيات تشخيص الفضاء من وجهة نظره هي (الوصف)، وتحدث عن (وظائف الفضاء) فذكر منها تسع وظائف:

1 – جعل التخيل المقبل محتملاً.
2 – تأثيره في الشخصية وتشكليها ووصفه يساعد في بيان مزاجها وطبعها.
3 – الوظيفة الرمزية.
4 – التمكين لسير الأحداث.
5 – يسهم الفضاء في تطوير العقدة.
6 – قد يشارك في بعض الأعمال السردية الشخصيات الرئيسية في تكوين الحدث، ويكون فاعلاً حقيقياً في سير الأحداث فيها بعامة.
7 – للفضاء تأثير بالغ على إيقاع الرواية من حركة وسكون وإقامة وتنقل وخارج وداخل وعلوي وسفلي.
8 – يغني الفضاء عن التحليل والتعليق من قِبَلِ السارد عندما يسند إليه مهمة الإيحاء بحالة نفسية أو طموحات في نفس البطل أو إحدى الشخصيات.
9 – يتيح للسارد الوسائل لتنويع صيغ التشخيص السردي.

بينما يركِّز (ميشيل رايمون) تحت عنوان: (التعبير عن الفضاء) [30]، على أهمية الربط بين (الفضاء) و(القيم)، فالفضاء لا يرى بالعينين وحسب، وإنما هو وسط محمَّلٌ بالقيم التي لا شأن لها: ((بذكر الأشكال والألوان، ولا يسع الباحث في هذه الأمور إلا أن يسترشد بالتحليلات الجميلة التي جاء بها (باشلار) كحديثه عن الانكماش الحميمي وتمثل الشساعة....)) [31].

ومن هذا المنطلق جاء حديثه عن موضوعات من نحو: المنزل الأم، فضاء السعادة....

أما (شارل كريفل) فقد انصبَّ اهتمامه فيما كتبه تحت عنوان (المكان في النص) [32]، على أهمية تعيين المكان في النص بمختلف التقنيات كالتسمية، وأن ذلك مما يضفي على المحكي طابع الحقيقة والصدق.... محذراً في الوقت نفسه من البحث عن المكان الوارد في النص، خارج النص، في الواقع، إذ إن المكان الوارد في الرواية لا وجود له إلا فيها...... ولا نظير له على الإطلاق على أرض الواقع....

ويتحدث (رولان أوبلي) عما أسماه (معضلات الفضاء) (33) ، وهي تتمثل من وجهة نظره في ضعف التماسك الفضائي الذي قد يبلغ حدَّ التهاوي والانهيار، والذي يكون من أسباب بلوغه، عدم إتقان توظيف تقنية (الوصف) في نسيجه توظيفاً إيجابياً. وحاول أن يتلمس الفضاء باعتباره قاسماً مشتركاً بين: (السرد والفن التشكيلي).

فتحدث عن التبادل بين الوصف في السرد والرسم التشكيلي، مشيراً إلى أن الوصف يفيد من اتجاهات فن الرسم، ويستعمل طرائقه موضحاً أن بعض الروائيين الكبار وظفوا في سردهم كثيراً من الرسامين، وساهموا في التعريف بهم وبفنهم، وبعضهم ضمَّن محكياته وصفاً للوحاتهم وصوراً فوتوغرافية.... فهناك قرابة بين الأدب والرسم، وبين الأدباء والرسامين، نقع عليها من خلال مظاهر عدَّة، أبرزها:

1 – الفضاء.

2 – صيغ السرد.

بينما نجد (جوزيف كيسنر) في كتابه (شعرية الفضاء الروائي) [34] يسعى إلى اجتراح ما سماه بـ(المنهج الفضائي) في دراسة السرد، ويوضح بأن ذلك المنهج يقوم على دمج المعارف والفنون، حيث إن الفضاء قاسم مشترك بين الأدب والعلم والفن، يقول: ((يشكل المنهج الفضائي بمعنى دراسة الفضائية في الرواية مقاربة نقدية ملازمة يتعين عليها إدماج عدة حقول. تتضمن النظرية الأدبية والفكر العلمي والممارسة الفنية الفضائية والبحث الفلسفي. من ثمة يتعين علينا دراسة الفضائية في الرواية في سياق الفضاء، كما في سياق الأدب: ما دام الفضاء ليس خاصية الأدب فحسب، وإنما خاصية العلم والفن أيضاً، فعلى دراسة الفضاء في الرواية أن تكون بالتالي إدماجية)) [35].

ويتحدث المؤلف عن الوظائف التي يقوم بها الفضاء في الرواية (السرد) ويلخصها في أربع وظائف: ((ثمة إذن، أربع وظائف ممكنة للفضاء في الرواية أولاً: وظائف الفضاء من حيث هو إيهام ثانوي فعال في النص،

وواسطة عبرها تتحقق الخصائص الفضائية في الفن الزمني. وتجلو الوظيفة الثانية نفسها من خلال الأنواع الهندسية كالنقطة والخط والمستوى والمسافة، أما الوظيفة الثالثة فتكمن في علاقة الرواية بالفنون الفضائية: الرسم والنحت وفن العمارة، حيث تصوِّر (بروست) بأن الشخصية (محتملة) في نحت كتدرائية، ما يمد بمصطلح مفيد لتوصيف هذا الشكل الثالث من الفضائية. وأخيراً تؤثر الفضائية على الفعل التأويلي من حيث إن النص يخلق حقلاً (مطابقاً مولداً) بإدماجه القارئ في علاقة دينامية مع هذا النص، على أنه يتعين دراسة هذه الوظائف إزاء خلفيات الدراسات السابقة الإدماجية للفنون)) (36).

في ضوء ما تقدم يتبين لنا بأن مفهوم الفضاء يتخذ أشكالاً عدَّة، من أبرزها: (الفضاء الجغرافي، وفضاء النص، والفضاء الدلالي، والفضاء كمنظور)، إضافة إلى ما اعتبرناه نحن فضاء ألا وهو «الفضاء الزماني» والذي ستجلي مفاهيمه لاحقاً إلا أن المفهومين الأولين هما اللذان يشكلان مبحثين حقيقيين في فضاء الحكي، أما المبحثين الثالث والرابع فيمكن أن يتناولا تحت عناوين أخرى، نحو: الصورة في الحكي، وزاوية النظر عند الراوي.

والفضاء الجغرافي هو:

((مقابل لمفهوم المكان، ويتولد عن طريق الحكي ذاته، إنه الفضاء الذي يتحرك فيه الأبطال، أو يفترض أنهم يتحركون فيه. وفضاء النص هو فضاء أيضاً، غير أنه متعلق فقط بالمكان الذي تشغله الكتابة الحكائية، باعتبارها أحرُفاً طباعية على مساحة الورق ضمن الأبعاد الثلاثة للكتاب: (طول السطر، علو الصفحة، سمك الكتاب الذي يقاس عادة بعدد الصفحات)).

ويشمل ذلك أيضاً طريقة تصميم الغلاف ووضع المطالع، وتنظيم الفصول، وتغيرات الطباعة، وتشكيل العناوين وغيرها.

إن الفضاء النصي قد يسهم أحياناً في تحديد طبيعة تعامل القارئ مع النص الحكائي، وقد يوجه القارئ إلى فهم خاص للعمل (37)

ومن هذا المنطلق أشار عدد من الدارسين إلى نجاعة (الفضاء) كإجراء ومنهج للدراسات الأدبية والنقدية، فأصبح بالتالي مفتاحاً من مفاتيح القراءة بيد الخطاب النقدي المعاصر، يفتح به مغاليق النص الأدبي. ومنطقة يلج منها القارئ والدارس إلى تضاريس النص القصصي بقصد استنطاقه وتلمس جماليات دلالاته.

وبهذا فإن الفضاء يرتبط بالسرد ارتباطاً مباشراً؛ لأن السرد هو

المنظم لظهوره، كما أن الفضاء ينظم تمفصلات الأحداث في النص السردي، ويعمل على ربطها، ويقوم على انسجامها وتماسكها. ولا تقتصر أهمية الفضاء على علاقة التأثر بينه وبين السرد.... وإنما تتجاوز العلاقة ذلك المدى السردي عندما يتمدد الفضاء الروائي بتأثيره في آليات البناء الفني للرواية. فالفضاء الروائي مرتبط بالزمن ارتباط الاستدعاء الشرطي؛ لأن الزمان والمكان وسيلتا الإدراك العقلاني، فالفضاء الروائي يستدعي زمنه، والزمن يستدعي فضاءه الروائي، والفضاء الروائي يقوم بمهمة تأثيره الفائقة في شخوص العمل الروائي؛ لأن النسق الوصفي للمكان يرتبط بالشخصية الروائية ارتباط التطابق والتمازج ـ حالة طبيعية ـ، أو ارتباط المفارقة القصدية لغاية دلالية تعبر عن خصومة واغتراب، أو لتوليد سؤال حائر. ولذلك فإن تعاملنا مع الفضاء الروائي لم يعد لغاية جمالية محددة، وإنما لفاعلية تأثيره التي تتمدد إلى عمق الشخصية الروائية، مما يخلق بدوره أبعاداً دلالية تتسع للتفسير والتأويل. ويقول (ميشال بوتور): ((إن للأشياء تاريخاً مرتبطاً بتاريخ الأشخاص؛ لأن الإنسان لا يشكل وحدة بنفسه)). و(باشلار) يرى ضرورة العناية بتفصيلات المكان حتى تتكون رؤية صادقة وشاملة. ويعزز (آلن روب جرييه) الأهمية من منظور علاقة الفضاء الروائي بالشخصية، فيقول: ((كل حائط وكل قطعة أثاث في الدار كانت بديلاً عن الشخصية التي تسكن هذه الدار، بالإضافة إلى هذه الأشياء كانت تجد نفسها خاضعة لنفس المصير ونفس الحتمية)) [(38)].

ونختم هذه الوقفة مع الفضاء في الأدب بالتأكيد على أن الفضاء السردي مثله مثل كل فضاء فني ((يبني أساساً في تجربة جمالية... أي أن مجاله هو حقل الذاكرة والمتخيل، لكنه مع هذا البعد عن الواقع الفيزيائي يظل متصلاً في كل الأحوال ببنية تاريخ التجربة الأدبية والذاتية للكاتب(ة)، بل وللقارىء أيضاً.... إذن فالفضاء الروائي (القصصي) في النهاية لن يكون إلا فضاءً وهمياً وفضاءً إيحائياً)) [(39)].

وما سبق لا يمنع من التأكيد على حقيقة مهمة تتمثل في أنه: ليس في الإمكان فهم وتأويل الفنون التعبيرية، ومنها (السرد) تحديداً ـ ويتميز عنها بأنه لا ينحاز للمكان على حساب الزمان، والعكس صحيح أيضاً، وإنما يتكئ بالدرجة نفسها على كليهما، عبر مختلف العصور والأحقاب ـ بمعزل عن: ((القيم الزمكانية الخالدة التي تحقق في الواقع تجليات الإنسان الفزيقية والروحية معاً. وهذا يؤكد على أن كل الفنون التي ينتجها الإنسان، ملتصقة، أو بالأحرى مندغمة بالعصر الذي أنتجها، ومن ثم تظل مشبعة بما تسميه (كرستيفيا) ـ : (أيديولوجيم) المرحلة، أو طابع الحقبة التاريخية.... أي تظل مشبعة بروائح الأرض، عتاقة الزمان، وعرق الإنسان، وميتافيزيقاه

المستضمرة، وما قد تنتجه هذه الأطراف المذكورة كلها من قيم حضارية وثقافية وفكرية عامة....)) [40].

وفي مختتم هذه المقاربة يمكننا أن نردد وباطمئنان قول أحد الباحثين في هذا الشأن:

((كما أن الأدب من دون سرديات يكون أدباً ناقصاً، في أي لغة من اللغات؛ فإن السرد من دون (فضاء) لا يمكن أن تتم له هذه المواصفة، إنه لا يستطيع أن يكونه لو أراد. بل لا ندري كيف يمكن تصور وجود أدب خارج علاقته مع (الفضاء).... و(الفضاء) لم يكن قط وقفاً على الأدب وحده، وما كان ينبغي أن يكون له كذلك، بل هو مظهر يمثل لكل الذين يتعاملون معه بالفكر، والقلم، والريشة، والصورة جميعاً. ولكن لما كان الأدب هو الأصل.... فإنه قد يكون المجال الذي يتمكن فيه (الفضاء) بامتياز...)) [41].

((فكأن الفضاء هو الذي يجسِّد عبقرية الإبداع....)) [42]

وخلاصة القول, وعلى ضوء ما تقدم من أقوال وآراء اللغويين والفلاسفة والعلماء والنقاد والأدباء, حول «الفضاء» ومفهومه, نستنتج بأنه يتشكّل وفق محاور ثلاثة, مندمجة مع بعضها البعض ومندغمة, بحيث لا يتصوّر «الفضاء» إذا اختفى أو غاب أحد تلك المحاور الثلاثة, فهي بالتالي كمثلث يختلّ تصوّره ومفهومه ومسمّاه, عند اختفاء أو غياب أحد أضلاعه. تلك المحاور الثلاثة تتمثل فيما يلي:

1- الزمان الذي يستدعي بالضرورة مكانه, فهو يتضمن البعد الوجودي, والبعد الرابع, والبعد الإلهي السماوي, والكوني, والبعد الزمني الطبيعي, والبعد الذاتي النفسي... وكل ذلك مرهون بالضرورة أيضاً برؤية ورؤيا الإنسان.

2- المكان الذي يستدعي بالضرورة أيضاً زمانه. وتشكلاته لا حصر لها, وأنواعه عديدة, وذلك نابع من أنه يمثل حجر الزاوية في العلاقة الحميمة مع الإنسان. فالإنسان بدون مكان, والمكان بدون إنسان هو أمر يخلو من سطوة المنطق...

3- الإنسان المستدعي بالضرورة لكليهما: «الزمان والمكان» بدءًا.

فعبر هذا الوسيط يجتمع الزمان والمكان... كما إن هذا الوسيط ذاته لا يفهم ولا يتصور بالتالي إلا من خلال «الزمان والمكان» فالإنسان هو الذي يتضمن القيم الإنسانية والروحانية والاجتماعية, إضافة إلى حيثيات العقل والحقوق والواجبات والأخلاق وعلاقة الإنسان بالإنسان...

وذلك كلّه لا يتحقق له إلا من خلال المكان والزمان, وفقاً لتجربته فيهما, ورحلته عبرهما... إلا إن الزمان والمكان في كلّيتهما ليسا من صنع الإنسان, كما إن الإنسان في الوقت نفسه في كليّته ليس من صنعهما.

ومع ذلك ؛ فإن هذه المحاور الثلاثة ، كما يشير أحد المعماريين ،،لا يمكن – بحال - فصل أحدها عن الأخر, فالإنسان وحده لا يكفي, والمكان الخلاء بدون عمران الإنسان لا يعني شيئاً, وكذلك المكوث في الزمان لا يعني سوى الالتصاق بالتاريخ والتراث وعدم التطور... [(43)] وهذا ما تجليه لنا بوضوح أكبر, الدراسات الأدبية والنقدية الجديدة المؤسسة (للفضاء), تنظيراً وتطبيقاً, من خلال هذه المحاور الثلاثة المشكّلة لمفهوم الفضاء في كلّيته, والمتشكلة عبر اندماجها به:

1- الفضاء الزماني.

2- الفضاء المكاني.

3- الإنسان ، الرابط بينهما \ المرتبط بهما ،والمشكل لهما \ والمتشكل بهما في الوقت نفسه : مبدعا ، ومتلقيا ، وشخصية وعليه فإن فصل الفضاء الزماني, عن الفضاء المكاني,في الدراسات الأدبية والنقدية سواء النظرية أو التطبيقية ؛ لا يعدو بالتالي, من أن يكون مجرّد إجراءٍ نظري ــ إذ هو ممتنع منطقاً وعلماً وتجربة ــ بهدف معرفة المزيد من خصائصهما, وليسهل تناولهما في التطبيق عبر النصّوص موضع الدراسة عند الباحثين والدارسين فحسب .

الهوامش

(1) (أ) محمد الفيروزآبادي: القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي, بيروت, ط(1) 1412هـ, 1992م، 4/542.
(ب) لسان العرب،دارا الفكر وصادر ،بيروت ، (د.ت) مادة (فضو)،.
(جـ) لويس المعلوف ، المنجد في اللغة،دارالمشرق،بيروت ، ط (33) 1986م ، مادة (فضو)، ص(587).

(2) انظر ما تقدم ومناقشة ما أورده محمد بن علي التهانوي في هذا السياق: د. عبد الرحيم مراشدة: الفضاء الروائي، الرواية في الأردن نموذجًا، وزارة الثقافة، الأردن، 2002م، ص(2- 8).

(3) عبد الرحيم مراشدة، الفضاء الروائي، مرجع سابق، ص(11- 15).

(4) عبد الرحيم مراشدة، مرجع سابق، ص(15- 23).

(5) عبد الرحيم مراشدة، مرجع سابق، ص(15- 23).

(6) د. عبد القادر بشته: النسبية بين العلم والفسلفة، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط(1)، 2002م، ص(101- 119).

(7) حول ما تقدَّم انظر: مقدمة د. محمود الشربيني لكتاب: ألبرت أينشتاين: نظرية النسبية، النظرية الخاصة والعامة، ترجمة: د. رمسيس شحاتة، مراجعة د. محمد أحمد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2003م، ص(9- 38).
والملحق الخامس للكتاب، بقلم المؤلف: (النسبية ومشكلة الفضاء)، ص(202- 228).

(8) انظر: د. محمد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط(4)، 1998م، ص(365- 385).

(9) انظر: د. سعيد يقطين: قال الراوي،البنيات الحكائية في السيرة الشعبية ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط (1) ، ص(238).

(10) انظر: حسن نجمي: شعرية الفضاء، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط(1)، 2000م، ص(36- 38).

(11) انظر تفاصيل أوسع حول ما تقدم: محمد منيب البوريمي: الفضاء الروائي في الرواية المغربية الحديثة، الإطار، التنسيق، الدلالة، جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب، 2001م، ص(35- 39).

(12) انظر تفاصيل ما تقدم: د. نبيل راغب: التفسير العلمي للأدب، نحو نظرية عربية جديدة, لونجمان, بيروت, القاهرة, ط(2) 1993م، ص(122- 134).

(13) حميد لحمداني: بنية النص السردي، بنية النص السردي، من منظور النقد الأدبي, المركز الثقافي العربي, بيروت, الدار البيضاء, ط(2) 1993م, ص(64).

(14) د. أحمد زياد محبك: دراسات نقدية، دراسات من الأسطورة إلى القصة القصيرة, دار علاء الدين, دمشق ط(1), 2001م, ص(150).

(15) حسن بحراوي: بنية الشكل الروائي، ص(29).

(16) حسن نجمي: شعرية الفضاء، ص(59).

(17) د. سعيد يقطين: قال الراوي، مرجع سابق، ص(241- 242).

(18) حسن نجمي: شعرية الفضاء، مرجع سابق، ص(33).

(19) سيزا قاسم: بناء الرواية، دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ, دار التنوير, بيروت, ط(1) 1985م, ص(75).

(20) سيزا قاسم: بناء الرواية، ص(100).

(21) حسن بحراوي: بنية الشكل الروائي، مرجع سابق، ص(29).

(22) نجيب العوفي: مقاربة الواقع في القصة القصيرة المغربية، من التأسيس إلى التجنيس, المركز الثقافي العربي, بيروت, الدار البيضاء, ط(1) 1987م, ص(119).
(23) سعيد يقطين: قال الراوي، مرجع سابق، ص(269).
(24) سعيد يقطين: قال الراوي، مرجع سابق، ص(272).
(25) سيزا قاسم، بناء الرواية، مرجع سابق، ص(33- 36).
(26) ميخائيل باختين: أشكال الزمان والمكان في الرواية،ترجمة يوسف حلاق ، وزارة الثقافة السورية ، دمشق ، ص(5).
(27) ميخائيل باختين: أشكال الزمان والمكان في الرواية، مرجع سابق، ص(220).
(28) انظر التفاصيل: مجموعةٌ من الباحثين: الفضاء الروائي، ترجمة: عبدالرحيم حُزَل، تقديم: سيد البحراوي، أفريقيا الشرق العربي، لبنان، 2002م. جيرار جينت: (الأدب والفضاء)، ص(11- 18، 391).
(29) الفضاء الروائي، الجغرافيا الفضائية، ضمن بحوث المرجع السابق، انظر التفاصيل ص(23- 41).
(30) المرجع السابق، التفاصيل ص(43- 69).
(31) المرجع نفسه، ص(57).
(32) المرجع السابق، التفاصيل ص(71- 85).
(33) المرجع نفسه، التفاصيل ص(87- 122).
(34) ترجمة لحسن أحمامة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط(1)، 2003م.
(35) كيسنر، شعرية الفضاء الروائي، مرجع سابق، ص(13).
(36) كيسنر، مرجع سابق، ص(30).
(37) حميد لحمداني: بنية النص السردي , مرجع سابق ص(55- 56، 62).
(38) محمد التلاوي: الذات والمهماز، دراسة التقاطب في صراع روايات المواجهة الحضارية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998م، ص(113- 114).
(39) حسن نجمي، مرجع سابق، ص(47).
(40) محمد البوريمي: الفضاء الروائي، مرجع سابق، ص(161- 162).
(41) د. عبد الملك مرتاض:في نظرية الرواية،بحث في تقنيات السرد ، عالم المعرفة الكويت ، 1998م ص (بتصرف).
(42) د. عبد الملك مرتاض: نظرية الرواية، مرجع سابق، ص(156- 157ـ 161) (بتصرف).
(43) انظر د. علي ثويني: معجم عمارة الشعوب الإسلامية, دار حوران, دمشق, ط(1), 2005م, ص(452-456).

المراجع

(1) المراجع العربية:

- آبادي، محمد الفيروز: القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، ط(1)، 1412هـ- 1991م، الجزء الرابع.
- ابن منظور، أحمد: لسان العرب، دار الفكر وصادر، بيروت، (د.ت).
- بشته، عبدالقادر: النسبية بين العلم والفلسفة، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط(1)، 2002م.
- البوريمي، محمد منيب: الفضاء الروائي في الرواية المغربية الحديثة، الإطار التنسيق، الدلالة، دراسة في أعمال غلاب، العروي، زفزاف، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رقم (52)، سلسلة بحوث ودراسات رقم (15)، وجدة، المغرب، ط(1)، 2001م.
- التلاوي، محمد: الذات والمهماز، دراسة التقاطب في صراع روايات المواجهة الحضارية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998م.
- ثويني، علي: معجم عمارة الشعوب الإسلامية، أعلام ومعلومات, دار حوران، دمشق، ط(1)، 2005م.
- الجابري، محمد: مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط(4)، 1998م.
- راغب، نبيل: التفسير العلمي للأدب نحو نظرية عربية جديدة، لونجمان، بيروت، القاهرة، ط(1)، 1997م.
- العوفي، نجيب: مقاربة الواقع في القصة القصيرة المغربية، من التأسيس إلى التجنيس، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط(1)، 1987م.
- قاسم، سيزا: بناء الرواية، دراسة مقاربة في ثلاثية نجيب محفوظ، دار التنوير، بيروت، ط(1)، 1985م.
- لحمداني، حميد :بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي ، المركزالثقافي العربي ، بيروت ،ط (2) ، 1993م .
- محبك، أحمد زياد: دراسات نقدية من الأسطورة إلى القصة القصيرة، منشورات دار علاء الدين، دمشق، ط(1)، 2001م.
- مراشدة، عبدالرحيم: الفضاء الروائي، الرواية في الأردن نموذجاً، وزارة الثقافة، الأردن، 2002م.
- مرتاض، عبدالملك: في نظرية الرواية، عالم المعرفة، الكويت، شعبان، 1419هـ، ديسمبر 1998م.
- المعلوف، لويس: المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط(33)، 1986م.
- نجمي، حسن: شعرية الفضاء، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط(1)، 2000م.
- يقطين، سعيد: قال الراوي، البنيات الحكائية في السيرة الشعبية، المركز الثقافي العربي، ط(1)، 1997م.

(2) المراجع المترجمة:

- أينشتاين، ألبرت: نظرية النسبية النظرية الخاصة والعامة، مقدمة: محمود الشربيني، ترجمة: د. رمسيس شحاتة، مراجعة: د. محمد أحمد، الهيئة العامة للكتاب، 2003م.

باختين، ميخائيل: أشكال الزمان والمكان في الرواية، ترجمة: يوسف حلاَّق، وزارة الثقافة السورية، دمشق، 1990م.

- كيسنر، جوزيف: شعرية الفضاء الروائي، ترجمة: حسن إحمامة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط(1)، 2003م.
- مجموعة من الباحثين: الفضاء الروائي، ترجمة: عبدالرحيم حُزَل، تقديم: سيد البحراوي، أفريقيا الشرق، المغرب، لبنان، 2002م.

صورة العربي لدى مولانا جلال الدين الرومي604-672هـ

الدكتورة ماجدة حمود

ملخص

تتيح لنا دراسة صورة الآخر عند مولانا جلال الدين الرومي معايشة الانفتاح على الآخر عند أحد أبرز المتصوفة! وقد لمسنا هذا الانفتاح عند الجاحظ (155 – 255هـ) أي منذ بداية اللقاء بين الأتراك والعربي.

جسّد لنا (مولانا جلال الدين الرومي) صورة غير نمطية للمتصوف المسلم، إذ رفض العزلة والتواكل، كما دعا إلى الاجتهاد، أي استخدام العقل!

امتلك العربي، لديه، صورة متميزة لكونه حاملاً للدعوة الإسلامية، وقد شاركته في هذه الصورة اللغة العربية!

لم يعترف بالحدود الجغرافية، حتى إنه نظر إلى العالم على أنه بيت واحد، لكنه أحبّ مدنا عربية لأسباب عدة:

(مكة) بسبب موقعها الديني، فهي المدينة التي يحج إليها المسلمون

(بغداد) بسبب موقعها الحضاري

(دمشق) بسبب موقعها الوجداني، إذ التقى فيها بالمؤثر الأكبر في حياته (شمس الدين تبريزي) وابن عربي.

لقد شكلت، لديه، لغة الدين الإسلامي (القرآن، الحديث) بنية الصورة المنفتحة على الآخر.

وهكذا تجسّد لنا الإيمان بالآخر في لغة مولانا جلال الدين الرومي، فاستطاع أن يرسم صورة الذات والآخر (العربي، وغير العربي/والمسلم وغير المسلم) بريشة واحدة، تعلي من شأن الحب، وترفض الكراهية.

Résumé
L’image de l’arabe chez Jalal El Dine Rumi(604-672 de l’Hégire)

Etudier l’image de l’autre chez Jalal El Dine Rumi nous permet de côtoyer la question de l’ouverture à autrui chez l’un des plus éminents soufis.Cette question est déjà présente chez Jahiz (155-255 de l’Hégire), soit dès la rencontre entre turcs et arabes.

En refusant l’isolement, l’absence d’initiative, en défendant la réflexion personnelle par l’usage de la raison, Jalal El Dine Rumi incarne une image atypique du soufi musulman.

En tant que défenseurs de la religion musulmane, les Arabes ont acquis à ses yeux une image particulière, à l’élaboration de laquelle la langue arabe a elle aussi participé.

Rumi refusait de reconnaître les frontières géographiques, et considérait le monde comme une seule maison. Cependant il aima plusieurs villes arabes pour de nombreuses raisons : La Mecque, pour son statut religieux, Bagdad, pour sa grande civilisation, et Damas, pour la place qu’elle occupait dans son cœur : c’est là-bas en effet qu’il rencontra l’homme ayant eu le plus d’influence sur sa vie : Chams El Dine Tabrîzi, ainsi qu’Ibn Arabi.

C’est avec la langue de la religion musulmane (le Coran et les Hadiths) que Rumi élabora son ouverture à autrui. C’est ainsi queprit corps « la foi en l’autre »,pour parler son langage. Il parvint à dessiner d’une même plume l’image de soi et de l’autre, (l’arabe /le non arabe, le musulman/le musulman), s’élevant vers l’amour et refusant la haine.

صورة العربي لدى مولانا جلال الدين الرومي 604-672هـ

لابد في البداية أن نطرح التساؤل التالي: لماذا دراسة صورة العربي لدى مولانا جلال الدين الرومي؟

إن دراسة هذه صورة الآخر عند أديب متصوف تتيح لنا معايشة لحظة انفتاح على الآخر، انبثقت من روح الدين الإسلامي، متجاوزة أهواء السياسة، ومبتعدة عن تأثير الحروب، أي كل ما يؤدي إلى تعزّيز سوء التفاهم وتشويه صورة الآخر بشكل سلبي! وكذلك تستعلي هذه الروح على المصالح المادية الضيقة التي قد تسعى إلى تجميل الصورة، وتشوّهها بشكل إيجابي، لذلك يمكن القول بأن المتصوف أكثر الناس قدرة على تقديم صورة نقية منسجمة مع روح الدين والفطرة الإنسانية السليمة نحن اليوم أحوج ما نكون إليها.

إننا لو عدنا إلى الصورة التي شكلها اللقاء في الماضي البعيد بين العرب والأتراك لوجدنا أنها لم تحمل ملامح العداء، فمثلا حين نتتبع الصورة التي رسمها الجاحظ (توفي 255هـ) مع بداية صعود نجمهم في بغداد، نجد أن ملامحها إيجابية، فهم **"لا يعرفون الملق ولا الخلابة، ولا النفاق ولا السعاية، ولا التصنع ولا النميمة ولا الرياء...ولا البغي على الخلطاء، ولا يعرفون البدع ، ولم تفسدهم الأهواء..."(1)** وقد وصل الإعجاب إلى ذروته لدى الجاحظ، حتى إنه يقول: **"والتركي الواحد أمة على حدة."** وبذلك يلمح إلى اجتماع قيم العصر ومفاخره لدى هذا التركي، إذ يحمل ملامح استثنائية في الشجاعة والأخلاق التي ترسم صورة الفارس النبيل، لكونه يعيش حياة فطرية، لم تشوهها المدينة والترف!

وكذلك وجدنا صورة إيجابية للذات العربية لدى الأتراك، إذ **"كان للنصر العربي الساحق في بلاد ما وراء النهر، وللتسامح الديني المعروف عن العرب أثرهما الكبير في دخول الأتراك الدين الإسلامي اعتبارا من منتصف القرن التاسع الميلادي."(2)**

إن دراسة ملاح صورة الآخر في كتب الأدب، باعتقادنا، أكثر صدقا من كتب التاريخ اللصيقة بالمؤسسات الرسمية، وبرجال الحكم، إذ إن الكتابة

الإبداعية على صلة مباشرة بروح الإنسان ووجدانه، أي على صلة بحقيقة الإنسان وجوهره! في حين تغلب على كتب التاريخ السياسة والمصالح الآنية، فتشيع فيها مجاملة الحاكم، وتشويه من يخالفه الرأي أو العقيدة أو ...! ومن هنا كان اختيارنا لأديب متصوف، لا يهتم بما يلهث وراءه الكثير من البشر! كي نطّلع من خلاله على صورة الآخر، ولكن، هنا، لابد أن يبزغ سؤال: ما مدى مصداقية دراسة هذه الصورة لدى أديب متصوف ينأى بنفسه عن العالم الخارجي، ويعيش في عزلة!؟

هذه ملامح صورة نمطية يرسمها المتلقي للمتصوف المسلم، فقد عايشنا لدى مولانا جلال الدين الرومي صورة غير نمطية، إذ لم نجده يقنع بحياة العزلة، التي تعتمد التواكل، وتسعى إلى إلغاء العقل والذات أمام القائد الروحي، خاصة حين يصبح المتصوف مريدا له، يدور في فلكه، ويسعى إلى تقليده!

لا نستطيع أن ننـزّه مولانا عن مرحلة التلمذة للآخرين، لكن ما يميّز تجربته هو انتباهه لأخطاء تلك المرحلة وممارسته النقد الذاتي حين كان تابعا ومريدا! فيرى ما هو سطحي، ويدور حول ظاهره، ويضيع ذاته، فيضيّع حقيقته وجوهره!

اخترت نفسي مدة مقلداكنت أسمع اسمي ولا أرى نفسي(3)

لهذا لن يكون غريبا أن نجد لديه صورة غير نمطية للمتصوف، فقد امتلك وعيا منفتحا على الإسلام الحقيقي، الذي يبتعد عن التواكل والضعف، وبذلك يحاول أن يبني روح الإنسان على أسس عقلية، ليبتعد عن التقليد، **فـ"لا يتوقف عن الاجتهاد، ويظل يدور حول نور جلال الحق دون هوادة ودون قرار...."**(4)

إن ما يلفت النظر، هنا، حيوية الصورة وحركيتها، إذ بدا الإنسان المؤمن الذي يتبع نور الحق دون توقف، فيبني ذاته على أسس عقلية، تستنير بنور الإيمان، وهكذا حطّم الإطار التقليدي الذي تسجن فيه صورة المسلم، وبيّن أن الاجتهاد يعني استخدام العقل، الذي جعله منسجما مع روح الإيمان بالله تعالى، وليس غريبا عنه، وبذلك نعايش صفاء الإيمان لدى مولانا، الذي

يربط ربطا مدهشا بين طريقي العقل والقلب! مما خلق لديه عزيمة لا تخاف في الحق لومة لائم، لهذا وجدناه يواجه الحكام حين ينحرفون عن جادة الدين، ويحالفون أعداء المسلمين من المعول! كما فعل مع الوزير السلجوقي (بروانه)(5)

ملامح صورة العربي:

يحتفظ الأتراك في لا وعيهم بصورة مشرقة للعرب، هؤلاء الذين أنجبوا الرسول (ص) حتى إنهم أطلقوا عليهم في العصر العثماني "القوم النجيب"(6) لذلك بدت صورة العربي لدى مولانا هي صورة محببة **"جاء الحبيب المدهش، بيده رمح، مثل العربي."(7)**

جسّد، هنا، إعجاب الأتراك بصورة العربي المجاهد، فبدا في هيئة فارس يحمل رمحه، يقاتل أعداءه، وينشر إسلامه! لذلك لن يتوانى مولانا عن إحاطته بألفاظ محببة ذات دلالات إيجابية (المجاهد في سبيل الإسلام، الحبيب ذو الصفات المدهشة)

إذاً لقد رسمت ملامح الصورة أنامل محبة، لذلك تمّ تشبيه أحب الناس إلى قلبه بالعربي! وبذلك يرفع مكانته، ليجعلها تقف إلى جوار حبيبه!

إذاً امتلك العربي صورة متميزة لكونه حاملا للدعوة الإسلامية، وقد شاركته اللغة العربية هذه المكانة، فقد شاع حبها واحترامها مع انتشار الإسلام بين الأتراك، حتى عدّت اللغة الرسمية لدولة السلاجقة والدويلات التي تأسست في بلاد الأناضول حتى القرن الميلادي الثالث عشر."**(8)**

وقد لاحظنا هذه المكانة في عصر مولانا جلال الدين الرومي، الذي حدثنا في "كتاب فيه ما فيه" عن حاكم تركي يمدح باللغة العربية، فيظهر استحسانه، وحين سأله غلامه في ساعة صفا: **"هل يعرف العربية؟ قال: والله لا أعرف العربية. أما تحريكي رأسي واستحساني، فذاك أني عرفت مقصوده من نظم ذلك الشعر، فهززت رأسي، واستحسنت."(9)**

مازالت العربية فيما يبدو ثقافة مهيمنة، ورغم ذلك تتمتع بالاحترام، لهذا كان من المناسب أن يمدح بها الحاكم التركي، واللافت للنظر أن رجل الدولة يجد من المعيب أن يصرّح بأنه يجهلها!

أعتقد أن المرجعية الدينية هي إحدى أسس البناء الروحي للإنسان ، وهي التي دفعت التركي لهذا الاحترام، وقد أكّد لنا مولانا هذه المكانة الرفيعة التي تحتلها العربية بسبب هذه المرجعية، فهي تحمل رسالة الإسلام، لهذا لن يهتم بما هو ظاهر، أي في **"أن تكون الألفاظ عربية أو فارسية أو تركية، فإن المعنى العربي هو المهم."(10)**

إنه لا يهتم بأصوات اللغة وبحروفها المتباينة بين لغة وأخرى، بل يبدو معنيا بالمعنى الذي ينبع من وجدان الإنسان المتدين، الذي يرى جوهر الدين متجليا في القرآن الكريم، لهذا جعله مرادفا للمعنى العربي، بما أنه ينطق **بـ"لسان عربي مبين" (سورة آية 103)**

من هنا يمكننا القول بأن العربية في الدولة السلجوقية كانت لغة الثقافة، حتى إن مولانا نظم الكثير من الأبيات بها، لكنها لم تكن لغة الحياة اليومية، لهذا رأيناه يأمر صديقه قائلا: **هيا تحدث الفارسية، رغم أن العربية أحلى.. (11)".**

يلفت نظرنا هذا الإقرار الذي يعلن جمال اللغة العربية، وتفوقها على الفارسية، ولا ننسى أن مولانا من مواليد إحدى مدن فارس (بلخ) ومن الصعب على المرء أن يقرّ بتفوق لغة أخرى على لغة نطق بها في سني طفولته الأولى، لكن يبدو أن النشأة الدينية التي تربى عليها، والتي تعلي مكانة العربية لكونها ترتكز على حفظ القرآن الكريم، جعلته يعلن أفضليتها على الفارسية! التي رآها أصلح لحديث الأصدقاء في شؤون حياتهم اليومية، في حين تحتل العربية مكانة روحية وثقافية، حتى لتكاد تبدو أقرب إلى اللغة النخبوية!

وقد لاحظنا في رباعية (1613) كيف جسّد لنا روح الحضارة الإسلامية التي يجتمع فيها الفارسي بالعربي، وذلك عبر خطابه لذاته قائلا:

يا من فارسيتك وعربيتك مخفية رأى الروح القدح، ولم يشرب الخمرة

فهو ليس معنيا بالقدح وبما يضمه في الظاهر، إنه يعتمد على الباطن الذي يوّحد المختلف، لذلك يصغي للغة القلب التي ابتكرها العرب والفرس! فشكلت كيانه الروحي والثقافي! مثلما شكلت أحد أبعاد الحضارة الإسلامية.

وقد تجلت لنا في المثنوي روح المتصوف، التي ترفض التمييز بين الأسماء، مادام المعنى الإنساني واحدا، كأنه في ذلك يستند إلى قوله تعالى **"ما خلقكم ولا بعثكم إلا كنفس واحدة"** (سورة لقمان، آية 28) لهذا يبيّن أن من يبحث في المظاهر والأسماء سيقع في العداوة والصراع، فقد **"وقع الاختلاف بين الخلق من العكوف على الاسم، وعندما اتجهوا إلى المعنى حلّ الصفاء."** وكي يقنع المتلقي بوجهة نظره هذه، أورد حكاية بسيطة، استمدت أحداثها من وقائع الحياة اليومية، فقد أعطى رجل أربعة أشخاص من جنسيات مختلفة (تركي، عربي، فارسي، رومي) درهما، فدبّ الخلاف بينهم، مع أن كل واحد يريد أن يشتري عنبا، لكنهم اختلفوا في نطق اسمه تبعا لاختلاف لغتهم، لهذا استحقوا هذا التعليق **كانوا شديدي الجهل، وخاوين من المعرفة.**(12)

هنا يضع يده هنا على مكمن الصراع بين الأمم المختلفة، إنه الجهل بحقائق الأمور، وعدم معرفة الآخر، وقد تجلى هذا الجهل في اللهاث وراء المظاهر، وترك الباطن، مع أن في هذا الباطن تكمن إرادة مشتركة ، توحدها الرغائب والأحلام! وبذلك تكون معرفة أعماق الذات طريقا لمعرفة الآخر واللقاء معه، فرغم ما يبدو من تنوّع مظاهر البشر فإن ثمة ما يوحّد باطنهم!

دور المكان العربي في رسم صورة الآخر:

لا يعترف المتصوف بالأبعاد الجغرافية، التي قد تمزّق طريق البشر، فهو يرى أن **"العالم كله ليس سوى بيت لا أكثر، سواء أذهب** (الإنسان) **من هذا البيت إلى ذلك البيت، أو من هذه الزاوية إلى تلك الزاوية، أليس هو في النهاية في البيت نفسه."(13)**

ثمة بيت لا يتغير، يقع في الأعماق، حيث تسكن الروح، لهذا تغيير المكان وتبديل البيت لن يعني سوى تغيير الأشكال والمظاهر، أما الجوهر، فيقبع في مكانه (في الباطن)لا يتغير مهما تغيّرت الأمكنة والأزمنة! لهذا نجد الروح ترفرف متجاوزة الحدود والدول، حتى إن كلام العارف يصبح **"دواء لحك السؤال والجواب والقيل والقال لدى المشرقي والمغربي، ذلك لأن كلام اللب لب..."(14)**

بما أن كلام المتصوف يصدر من أعماقه، فلابد أن يعكس جوهر الإنسان، عندئذ يصل إليه في أي مكان سواء في المشرق أم في المغرب، لهذا باتت لغته دواء يلغي توتر طرح الأسئلة وقلق البحث عن أجوبة، مثلما يلغي المشاكل التي يوجدها القيل والقال! فينشر السلام والود بين البشر.

رغم رفض مولانا الاعتراف بتعدد الأمكنة، وتأكيده أن القلب هو المكان الوحيد الذي يركن إليه الإنسان، ويحس فيه بالطمأنينة، لكن ثمة أمكنة عربية رددها في شعره، وبدت تحتل مكانة خاصة لديه (مكة المكرمة، دمشق، بغداد...)

ورد ذكر (مكة) في أدبه، وأهمية زيارتها بصفتها المدينة التي يؤدي المسلم فيها شعائر فريضة الحج، لهذا كانت أهميتها تنبع من أهمية هذه الفريضة، ما إن يذكر الحج حتى يتوارد إلى الذهن بصورة لا شعورية اسم هذه المدينة الصحراوية **"وإنما يساوي الحج معاناة الرمال والصحارى، وشرب لبن النوق، ونهب الأعراب."(15)**

نلمس هنا حرص مولانا على أداء فريضة الحج في مكة، رغم صعوبات السفر الطويل عبر الصحراء، التي ذكر لنا بعضها كالمتاعب التي تثيرها الرمال، وقسوة الطعام، ونهب قطاع الطرق للقوافل، هنا يحسن أن نشير إلى أننا لم نجد لدى مولانا ذلك الشطط في إسقاط فريضة الحج، كما فعل بعض المتصوفة!

يلفت نظرنا هنا حديثه عن **نهب الأعراب**، مما يجسد صورة سلبية لبدو الصحراء (الأعراب) الذين يعيشون على مهب القوافل! وهذه الصورة ترددت في كتب التراث العربي، وليس فقط لدى مولانا!

أما مدينة بغداد فتبقى أفضل المدن في المخيلة الشعبية، وقد أكّد مولانا ذلك عبر قصة أوردها ، تتحدث عن قافلة تبحث عن ماء، وبعد معاناة طويلة، وجدوا بئرا، فأنزلوا دلوهم، فتقطّع الحبل، وحين نزل رجل منهم اختفى، فتبعه عاقل منهم، فسأله **"مخلوق أسود مرعب على نحو مفاجئ... أي مكان أفضل؟ قال العاقل: أنا أسير ومسكين بين يديه، إذا قلت بغداد أو غيرها، فربما أكون قد نلت من بلده وموطنه، بعدئذ قال بصوت مسموع: خير مكان للعيش هو المكان الذي يكون فيه للمرء مؤنس، ولو كان في قعر الأرض، لكان خير مكان، ولو كان غار فأر لكان خير مكان..."(16)** فأعجب هذا المخلوق الأسود المؤذي بحكمته، وسمح للقافلة أن ترتوي من البئر، يلفت نظرنا هنا الدلالة السلبية للون الأسود، فقد ألحق بمخلوق مؤذ، مما يشي بخضوع مولانا للسياق الاجتماعي السائد، والذي لقي بظلاله على المخيلة التي تقرن السواد بالأذى، دون أن يعني هذا القول أن مولانا كان من أنصار النظرة العرقية التي تناقض الروح الصوفية المنبثقة من تعاليم الدين السمحة.

سافر مولانا إلى مدينة دمشق عدة مرات، وأقام فيها أربع سنوات من أجل أن يتعلم، فقد كانت هذه المدينة في عهده مجمعا للعلم والمعرفة، وملاذا للفارين من فتنة المغول، وقد التقى في تلك الفترة بالشيخ الأكبر (محي الدين بن عربي) الذي كان في ذروة نضجه.

ارتبطت دمشق بحياة مولانا، وتدلّ غزلياته وأبياته في وصفها على أنه كان مرتبطا ارتباطا وثيقا بها، خاصة أنه التقى فيها بالمؤثر الأكبر في حياته وتصوفه (شمس الدين تبريزي) **(17)** فقلب هذا اللقاء حياته رأسا على عقب!

"لا تجهد نفسك في النظر إلى البستان، وانظر في قلب العاشق إلى دمشق والغوطة، رياض الورد والنيرب.

وما دمشق؟ إنها جنة مملوءة بالملائكة والحور، وقد حارت العقول في تلك الوجوه والغباغب!

لا ينشأ عن نبيذها اللذيذ قيء وخُمّار.

ولا ينشأ عن حلاوة حلواها الدُّمّل والحمى. "(18)

تتضح لنا، هنا، المكانة المميزة لمدينة دمشق، التي اشتهرت عبر التاريخ بغوطتها الغناء، وحين نتأمل ملامح صورتها في وجدان مولانا، فنجدها محاطة بمجموعة من الدلالات الإيجابية، ويبدو أن جمال المدينة ليس بزهورها بل بسكانها أيضا، لهذا عدّها منبع الجمال والعشق الإلهي، ولابد أن يعذر في هذا التشبيه، فقد التقى فيها بأبرز أركان التصوف في عصره (ابن عربي وشمس الدين التبريزي) لهذا شبّهها بقلب العاشق الإلهي (منبع الحب والعطاء والسلام) وجعلها جنة يسكنها بشر أشبه بالملائكة، قد أمعن في منحها صفات الجنة التي لا تقتصر على حور العين، بل لديها شراب يشبه خمر الجنة، التي أحلّها الله للمؤمنين، لكونها لا تذهب العقل ولا تقتل الصحة **"يتنازعون فيها كأسا لا لغو فيها ولا تأثيم"**(سورة الطور، آية 23)

وقد أمعن مولانا في منح دمشق صفات استثنائية، حتى وصل الأمر تنزيه حلواها اللذيذة عن الأذى الصحي، الذي يمكن أن يصاحب الحلوى عادة!

لقد ظفرنا بهذا الوصف المدهش للمكان العربي الذي هو انعكاس لانفتاحه على الإنسان العربي وحبه للغة العربية، التي هي لغة الدين الإسلامي، الذي اتخذه منهجا لحياته!

وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأن اللغة الإسلامية شكّلت بنية الصورة المنفتحة على الآخر لدى مولانا، فلم نجده يميز بين (الأنا) والآخر، فقد شكّل القرآن الكريم وقوله تعالى **"إن أكرمكم عند الله أتقاكم"** (الحجرات، آية 13) مرجعيته الثقافية والأخلاقية، وبذلك يؤسس لعلاقات إنسانية تعزّز وحدة المسلمين كما أمرها الله تعالى، وترفض التنابذ! لهذا يقول:

"وهيا من اختلافكم صوب الاتحاد، وأسرعوا من كل جانب سعداء، حيثما كنتم فولوا وجوهكم نحوه..."(19)

هنا يتخذ من التناص القرآني **"ولله المشرق والمغرب، فأينما تولوا وجوهكم فثمّ وجه الله"** (سورة البقرة، آية 115)

لقد استطاع مولانا أن يجعل اللغة القرآنية جزءا من جمالية لغته، مثلما جعل روح القرآن تخفق في قلبه، وتشكل وعيه ومنهاج حياته، وبذلك رأى روح العبادة لا طقسها، فتوجه المسلم أثناء الصلاة بقلبه نحو الله تعالى، يعني أن ثمة وحدة تلمّ شعث المسلمين، وتؤلف قلوبهم.

لم يكتفِ بالتناص القرآني من أجل رسم الصورة وتحديد منهاج الحياة للمسلم، بل لجأ إلى استخدام التناص مع الحديث الشريف، كي يذكّر المتلقي المسلم بقانون أخلاقي يضبط تعامله مع الآخر، ويؤسس لرسم صورة موضوعية له وللآخرين، لهذا يذكر حديث الرسول (ص) **"المؤمن مرآة أخيه"** وينصح هذا المؤمن قائلا: **"أبعد ذلك العيب عنك، لأن ما يؤلمك فيه يؤلمك في نفسك."(20)**

تفلح هذه اللغة الدينية في نزع فتيل الحقد والكراهية، بل يسعى هذا الحديث الشريف، الذي اتخذه نبراسا له، إلى إغناء الذات وتهذيبها، بل لفت النظر إلى أنها تملك من العيوب مثلما يملك غيرها، لهذا استند مولانا على الحديث الشريف لينصح المؤمن ألا ينظر في عيوب الآخرين قبل أن ينظر في عيوب نفسه! عندئذ يستطيع أن ينظر إلى الآخر بعين العدل! ويرسم صورة موضوعية له، كما فعل مولانا.

وهكذا تجسد الإيمان بالله في لغة مولانا، فاستطاع أن يرسم لنا صورة ترسم الذات والآخر (المسلم وغير المسلم) بريشة واحدة **"فاليهودي والمشرك والمسيحي والمجوسي، صاروا جميعا في لون واحد، من تأثير ذلك العظيم."(21)**

****

الحواشي:

1. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ "رسائل الجاحظ" فصول مختارة من كتب الجاحظ، اختيار الإمام عبيد الله بن حسان، شرحه وعلّق

عليه محمد باسل عيون السود، المجلد (1) دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000، ص50

2. د. إبراهيم الداقوقي "صورة العرب لدى الأتراك" مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1992، ص15
3. "رباعيات مولانا جلال الدين الرومي" ترجمة د. عيسى العاكوب، دار الفكر، دمشق، ط1، 2004، ص24
4. مولانا جلال الدين الرومي "كتاب فيه ما فيه" ترجمة د. عيسى العاكوب، دار الفكر، ط1، دمشق، 2002، ص65
5. المصدر السابق، ص110
6. "صورة العرب لدى الأتراك" ص230
7. "يد العشق" مختارات من ديوان شمس تبريز لجلال الدين الرومي، ترجمة د. عيسى العاكوب، المستشارية الثقافية الإيرانية، دمشق، ط1، 2002، ص36
8. صورة العرب لدى الأتراك" ص18، بتصرف.
9. "كتاب فيه ما فيه" ص55-56
10. أنيماري شيمل "الشمس المنتصرة" ترجمة د. عيسى العاكوب، وزارة الثقافة، طهران، 1420، ص105
11. "الديوان الكبير" عن طريق المرجع السابق، ص354
12. مثنوي مولانا جلال الدين الرومي، الكتاب الثاني، ترجمه وقدّم له د. إبراهيم الدسوقي شتا، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 1997 ص305، بتصرف.
13. "كتاب فيه ما فيه" ص94
14. مولانا جلال الدين الرومي "المجالس السبعة" ترجمة وتقديم د. عيسى العاكوب، دار الفكر، دمشق، ط1، 2004، ص64
15. "مختارات من ديوان شمس الدين تبريزي لمولانا جلال الدين الرومي، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، ج1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2000' ص172
16. "كتاب فيه ما فيه" ص134-135
17. بديع الزمان فروزانفر "من بلخ إلى قونية" سيرة حياة مولانا جلال الدين الرومي، ترجمة د. عيسى العاكوب، دار الفكر دمشق،، 2006،ص85، بتصرف
18. يد العشق" ص63
19. "المثنوي" الجزء الثاني، ص310

20. "كتاب فيه ما فيه" ص57
21. مثنوي مولانا جلال الدين الرومي، الكتاب السادس، ص179

المصادر:

1. "يد العشق" مختارات من ديوان شمس تبريز لجلال الدين الرومي، ترجمة د. عيسى العاكوب، المستشارية الثقافية الإيرانية، دمشق، ط1، 2002
2. "مختارات من ديوان شمس الدين تبريزي لمولانا جلال الدين الرومي، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، ج1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2000
3. "رباعيات مولانا جلال الدين الرومي" ترجمة د. عيسى العاكوب، دار الفكر، دمشق، ط1، 2004
4. مولانا جلال الدين الرومي "كتاب فيه ما فيه" ترجمة د. عيسى العاكوب، دار الفكر، ط1، دمشق، 2002
5. مثنوي مولانا جلال الدين الرومي، الكتاب الأول، ترجمه وقدّم له د. إبراهيم الدسوقي شتا، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 1996
6. مثنوي مولانا جلال الدين الرومي، الكتاب الثاني، ترجمه وقدّم له د. إبراهيم الدسوقي شتا، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 1997
7. مثنوي مولانا جلال الدين الرومي، الكتاب الخامس، ترجمه وقدّم له د. إبراهيم الدسوقي شتا، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 1997
8. مثنوي مولانا جلال الدين الرومي، الكتاب السادس، ترجمه وقدّم له د. إبراهيم الدسوقي شتا، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 1996
9. "رسائل مولانا جلال الدين الرومي" تحقيق توفيق هـ. سبحاني، ترجمها إلى العربية وقدّم لها د. عيسى العاكوب، دار الفكر، دمشق، ط1، 2008
10. مولانا جلال الدين الرومي "المجالس السبعة" ترجمة وتقديم د. عيسى العاكوب، دار الفكر، دمشق، ط1، 2004

المراجع:

1. آنيماري شيمل "الشمس المنتصرة" ترجمة د. عيسى العاكوب، وزارة الثقافة، طهران، 1420
2. د. إبراهيم الداقوقي "صورة العرب لدى الأتراك" ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1992.
3. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ "رسائل الجاحظ" فصول مختارة من كتب الجاحظ، اختيار الإمام عبيد الله بن حسان، شرحه وعلّق عليه محمد باسل عيون السود، المجلد (1) دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000
4. بديع الزمان فروزانفر "من بلخ إلى قونية" سيرة حياة مولانا جلال الدين الرومي، ترجمة د. عيسى العاكوب، دار الفكر دمشق،، 2006

دلالة اللفظ بين المعجم والسياق

الأستاذ:بن الدين بخولة
دراسات عليا/جامعة وهران

Il est connu que dans les lames de texte et le contenu et les symboles pour chaque sens sens lexical déterminé contextuelle du même contexte, mais peuvent entrer en conflit concernés menant à qui résultent de cet anticorps bilatérale qui, contrairement à contrastive bilatérale, est un anticorps bilatérale dans la différence entre le signifiant et le signifié dans la nature que peut exercer signifié qui affectent le contexte global du texte.
Et anticorps bilatérale qui signifie Akhrōhoualemkablh implicite et qui ne peut pas être atteint mais que la réalisation de l'art et du goût qui varient bien sûr d'un bénéficiaire à Akhrfalakl vue et lire le texte.
L'être Palmagama: leçon sens de Almagamat différent, et représente le sens originel positif du terme, qui est appelé la signification centrale Oalosas La signification contextuelle est celle qui découle de systèmes verbaux et morale de la parole et l'emplacement des systèmes pense que le contexte général des mots, comme le sont les mots des rapports de la morale et des circonstances actuelles et expressives environnantes, qui Aotlv uns avec les autres pour montrer la signification particulière de ce mot, qui est appelé le supplémentaire ou marginal ou des nuances de sens

من المعروف أن في النص شفرات ومضامين ورموز لكل منها معنى معجمي ومعنى سياقي يتحدد من السياق ذاته ولكن قد يتعارض المعنيان مما

يؤدي إلى أن ينتج عن هذا الثنائية الضدية وهي عكس الثنائية التقابلية، تتمثل الثنائية الضدية في الفرق بين الدال والمدلول من خلال الطبيعة التي قد يحملها المدلول والتي تؤثر على السياق العام للنص.
وللثنائية الضدية معنى آخروهوالمقابلة الضمنية والتي لا يمكن التوصل إليها إلا بإعمال الفن والذوق وهي بطبيعة الحال تختلف من متلق إلى آخرفلكل وجهة نظره وقراءته الخاصة للنص .

إذ يُراد بالمعجمي: المعنى الذي نَستقيه من المعجمات المختلفة ، ويُمثّل المعنى الوَضعي الأصلي للفظ ، الذي سُمّيَ المعنى المركزي[1] أوالأساس[2]. أمّا المعنى السياقي فهو الذي يُستقى من النَظم اللفظي والمعنوي للكلمة وموقعها من ذلك النَظم [3] أومن السياق العام للكلام، إذ تخضَعُ الكلمة للعَلاقات المَعنويةّ والظروف الحاليّة والتعبيريّة المُحيطة بها، التي يأتلِفُ بعضُها مع بعضٍ لتبيّن المعنى الخاص لتلك الكلمة الذي سُمّي الإضافي[4]، أو الهامشي[5]، أو ظَلال المعنى[6] .

والفارق الأساسي بين المعنيين المعجمي والسياقي هو تعدّد الأول وتحدّد الثاني[7] ومن هنا فقد أدرك الأوائل أثرَ السياق في توجيه المعنى وتحديده، كما أوْلى المحدثون عنايةً خاصّةً بالسياق في تفسير الحدَث الكلامي فهو لدى فندريس المُعين على تحديد قيمة الكلمة؛ لأنّه يُحدّدها ويُجرّدها من كلّ الدَلالات التي يمكن أن تتبادَر إلى الذهن عند سَماعها منفردة[8] . كما أنّه لدى **ستيفن أولمان** وحدَه القادر على مساعدتنا في إدراك المتبادل بين المعاني الموضوعية والعاطفية والانفعالية، ولذا فهو يَعدّ نظرية السياق حجرَ الأساس في دراسة المعنى[9] . ويمكن القول إن لكلّ كلمة معنىً معجمياً، يُمثّل معناها الحقيقي ومعنىً تاريخياً تكتسبه بفعل الاستعمال العُرفي، ومعنىً ظرفياً آنياً تكتسبه في سياقات خاصة وظروف محددة يعيشها المتكلم[10] .فالمعجم قنن المعنى للفهم التقريبي المشترك بين الناس،(وتقنع كل لغة بذلك الفهم التقريبي، ويقنع معها اللغوي عادة بما يشيع بين الناس من دلالات قاصرة،

---

[1] دلالة الألفاظ : 213 .
[2] المصدر نفسه 106 ، وعلم الدلالة (مختار)36، واللغة والمعنى والسياق35.
[3] دورالكلمة في اللغة 62 .
[4] علم الدلالة (مختار) 37.
[5] دلالة الألفاظ 107 - 109 .
[6] المصدر نفسه 85 ، ودور الكلمة في اللغة 90 - 94 .
[7] اللغة العربية معناها ومبناها 325 .
[8] اللغة 228 - 231 .
[9] دور الكلمة في اللغة 59 .
[10] أبحاث ونصوص في فقه اللغة العربية 25 .

فبضع معجمهِ ويفسر ألفاظاً على قدر فهم جمهور الناس لها)(11). فللكلمة أكثر من معنى تصريحي وآخر إيمائي نظرا للتداعيات التي يمكن أن تحدثها أثناء الاستعمال، فأي كلمة قد تستدعي قيما اجتماعية أو ثقافية أوحتى قيم انفعالية تعكس صورة قائلها فتحدد بعض ملامح الجانب النفسي (12). فالنص في كلام المتكلم لا يوجد منفرداً عن بقية أجزاء الكلام ونصوصه بل هو مساق معها سوقاً، ليؤدي المجموع المعاني التي يريدها المتكلم .

ومن هنا تبدو نظرية السياق من نتائج البحث الدلالي الحديث، لكن جذورها ممتدة الى علمائنا ولغويينا القدماء ، مما يبدو واضحاً من اهتمامهم بالنص وتحليله ويدل لفظ (السياق) عند اللغويين المعاصرين على الإطار الذي جرى فيه التفاهم بين شخصين أوأكثر. فيشمل زمن الكلام والمفاهيم المشتركة والكلام السابق للمحادثة ويرادفه القرينة. وله أهمية كبيرة في البحث اللغوي المعاصر ، لغرض تحديد الدلالة ، حتى يصبح نظرية متكاملة ترتبط بتخصيصات كثيرة.

واستعمال المعنى في السياق هوالذي يوضّح الصورالمختلفة (لتناوب المعاني)(13) الأخرى مع المعنى المركزي الثابت.

فالسياق له أثر كبير في تحديد معنى الكلمة ، والقرائن المسوقة داخل السياق ، ولا تتحدد قيمة أي عنصر لغوي نهائياً وكلياً إلا منْ خلال سياقه وما يحيط به منْ ألفاظ تحدد معناه ، ولتغيير الحركات والمورفيمات تأثيرٌ في التغيير الدلالي ، وأي تغيّر دلالي هو تغّير معنوي والقيمة الدلالية للكلمة تكمن في معناها .

لقد تساءل "**كوهين**"(Cohen) في صدر كتابه" **The diversity of meaning**" قائلاً: « هل يتغير المعنى؟، ثمّ أجاب قائلاً:إنّ نفس الكلمات ـ بسبب تطور اللّغة خلال الزمن ـ تكتسب معنى آخر، و تشرح فكرة أخرى، و على هذا فإنّ ما نعنيه بتغير المعنى هو تغيير الكلمات لمعانيها»**(14)** ويقول "**أولمان**": « لقد سبق أن عرّفنا المعنى بأنّه علاقة متبادلة بين اللّفظ و

---

(11) دلالة الألفاظ:إبراهيم أنيس، 104

(12). علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي: ، منقورعبد الجليل، اتحاد الكتاب العرب، سوريا - دمشق 2001م.

(13) ينظر، دور الكلمة في اللغة:64.

14) A.Arlotto, introduction to historical linguistics; U S A,1972; p 165- 166 نقلا عن أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص ، .

المدلول... و على هذا يقع التغيير في المعنى كلما وجد أي تغير في العلاقة الأساسية» [(1)].

ومعنى هذا أنّ تغير المعنى يمس اللّفظ بصورة أساسية، وأنّنا حينما نعالج موضوع تغيرالمعنى لا نعالجه منعزلاً، وإنّما في ضوء الألفاظ التي ترتبط بالمعاني المتغيرة و تعبّر عنها0 [(2)]. إنّ الكشف عن المعنى لايكون إلاّ بوضع الألفاظ في سياقات مختلفة، إذ يتحصّل المعنى بحُكم العَلاقة بين الألفاظ وما يجاوِرُها .

وإنّ دراسة المعنى تتطلّب تحليلاً واعياً للسياقات والمَواقف التي ترد فيها الألفاظ حتى ما كان منها غير لغوي، فقد دَعت إلى اعتماد المقام أوالعناصرالمُحيطة بالمَوقف الكلامي ، مثل طبيعة الكلام ودَلالاته المختلفة ، وأثره الفعلي على المُتلقّي ، وشخصيّة المتكلّم والمُتلقّي والظواهر اللغويّة الاجتماعيّة الُحيطة بالنصّ .

وقد يبالغ بعضهم فيُلغي أيَّ دورٍ للكلمة في تحديد المعنى ويُعطي السياق الدور الأول في ذلك، إذ ذكر **جون لاينز** أنّه (لايمكن فَهم أيّ كلمة على نحوٍ تامٍّ بمعزَل عن الكلمات الأخرى ذات الصلة بها، والتي تُحدّد معناها) [(3)]، وفي هذا إلغاء لتفرّد المعنى المعجمي الأصلي للكلمة المفردة بالدلالة، وتقليل لأهميته الانفرادية ؛ لأنّ الواقع اللغوي يؤكّد (أنّ في كلّ كلمة نواةً صلبةً من المعنى ـ نسبياً ـ ويمكن تكييفها بالنصّ ضمن حدود معينة) [(4)] ؛ إذ لا قيمة للمفردات أو العبارات بعيدة عن سياقها، فلا بد من دراسة المفردات والعبارات التي يوجهها المتكلم داخل السياق، ومن خلال الظروف المحيطة به، ومن خلال زمان ومكان التخاطب، لكي تتضح مقاصد المتكلم والمعاني المطلوب إيصالها للمخاطب والتي يرمي إليها المتكلم.

فالمستوى الدلالي ينقل الدراسة إلى تناول المعاني الثانية التي تختفي خلف المظاهر الخارجية للألفاظ ، وهذه الدلالة الوضعية العقلية عبر عنها عبد القاهر الجرجاني بعبارة (المعنى) و(معنى المعنى) ، فيقول (الكلام على ضربين : ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده ...وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده ، ولكن يدلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة ثم تجد لذلك المعنى

---

[1] أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص، 235، نقلاً عن استيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، ترجمة: كمال بشر، القاهرة، ط 1، د ت ط.

[(2)] أحمد مختار عمر،علم الدلالة، ص 236.

[(3)] اللغة والمعنى والسياق 83 .

[(4)] منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث 94 .

دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتمثيل) [1].

وعليه فإن معاني الكلمات تأتي على النحو التالي:

1. المعنى الحرفي المعجمي وهو المعنى الأساسي للمفردة.
2. المعنى المجازي للكلمة وهو استعمال الكلمة لتدل على معنى جديد غير المعنى الحرفي لها فعندما نقول أن فلان أسد فأننا نقصد أنه شجاع.
3. المعاني المختلفة للكلمة مثل كلمة (عين) ويتحدد معناها بالسياق الذي ترد فيه.
4. العلاقات بين المفردات كالترادف والتضاد والاشتمال.
5. السمات الدلالية للكلمة فكل كلمة لها عدة معاني التي تميزها عن غيرها فكلمة مربع مثلا تشمل على السمات الآتية:سطح، مستو، له أربع أضلاع متساوية وزواياه قائمة.
6. المعنى الاجتماعي. 7. المعنى الوجداني.[2]

فلكل كلمة معنى أساسي هو معناها المعجمي الذي وضعت له أساسا والبعض يدعوه المعنى الحرفي أو المعنى الدلالي، وهو المعنى الذي تدل عليه الكلمة أساسا.ويتحقق المعنى الأساسي بالالتزام باستعمال الكلمة وفقا لسماتها الدلالية، فمثلا نقول:شرب الولد الماء. وهنا استخدم كل كلمة وفقا لسماتها الدلالية.

ولكن عندما نقول شرب الولد الثقافة. يصبح استخدام (شرب)هنا مجازيا،لأن مفعولها مما ليس يشرب أساسا. [3]

وخرق قوانين السمات الدلالية يخرج الاستعمال من معناه الأساسي(المعجمي)إلى معناه المجازي.والاستعارة والمجاز يتحققان على هذا النحو :

إخراج الكلمة من معناها الأساسي إلى معناها المجازي عن طريق خرق قوانين التتابع الأفقي العادية. [4]

ومن هنا يرى (دي سوسير) [5] أن السياق يتركب من وحدتين متتاليتين فأكثر، وان الكلمة تكسب قيمتها من موقعها، مما هو سابق ولاحق

---

[1] دلائل الإعجاز : 258 .

[2] فارغ شحدة وآخرون ،مقدمة في اللغويات المعاصرة،176_184.

[3] الخولي ،محمد علي ،مدخل إلى علم اللغة(دار الفلاح ،الأردن،ط2، 2000)136.

[4] نفسه،137.

[5] هو عالم لغوي ألماني (بنيوي شهير) (1857 - 1913م) : (البنيوية في اللسانيات – الحلقة الأولى : د محمد الحناش ، ص181 ، ط1 - دار الرشيد الحديثة – الدار البيضاء – 1401هـ = 1980م) .

بها. وقال (فندريس): (الذي يعين قيمة الكلمة هو السياق، إذ أن الكلمة توجد في كل مرة تستعمل فيها في جو يحدد معناها تحديداً مؤقتاً، والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الرغم من المعاني المتفرعة التي في وسعها أن تدل عليها. والسياق أيضا هو الذي يخلص الكلمة من الدلالات الماضية التي تدعها الذاكرة تتراكم عليها . وهو الذي يخلق لها قيمة حضورية)[1].

لكل كلمة إذن معناها الأساسي ومعناها السياقي، فالسياق هو الذي يحدد معنى الجملة، أما الاسم فيوحي في كل حالة من هذه الحالات بمفهوم معين.

ولن يكون ثمة تورية خارجاً عن ألعاب الكلمات أو التوريات، وقد تظل القاعدة الداعية على اعتبار المعنى الواحد ناشئاً عن اسم واحد ناهية، واللغة بذاتها تلغي كل إمكانات الالتباس التي يمكن أن تنشأ في أثناء تطورها، وذلك هو أيضاً أحد أسباب التبدل في المعنى كما يرى **غيرو**: " إن الانمساخات الناشئة عن التحول الصوتي والدلالي تؤدي بدورها إلى إنشاء أشكال يمكن لمعانيها أن تختلط فيما بينها في السياق ذاته؛ ثمة إذاً تصادم وصراع جناسيان، فاللغة تسعى في الحالة هذه إلى الرد بأن تسمي أحد الأضداد ". [2]

فالمعنى الأساسي والمعنى السياقي لا يتراكبان، ثمة دائماً معنى واحد في موقف معطى، وهو المعنى السياقي. وتتعلق كل كلمة في سياقها بصورة مفهومية. وفي هذا يقول أولمان: " إن أكثر الأشياء تحديداً ووضوحاً قد يكون له جوانب أو وجوه عدة، غير أن وجهاً أوجانباً واحداً فقط هو الذي يناسب متكلماً بعينه أو موقفاً بالذات [3]

إن القيمة الفنية للألفاظ تظهر من خلال السياق و(الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلم مفردة وان الألفاظ تثبت لها الفضيلة وخلافها من ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها، أومما أشبه ذلك مما يتعلق له بصريح اللفظ) [4].

فـ (الألفاظ لاتفيد حتى تؤلف ضربا خاصا من التأليف) [5] ولا تكشف عن جمالها أوقبحها أورقتها إلا بعد أن توضع في سياق العمل الفني الذي يضفي عليها الصفات التي تكسبها جماليتها، فقد يعتقد بأن ألفاظا معينة قد تكون شاعرية ولكنها تؤدي بالعمل الفني إلى الإخفاق إذا لم تستعمل بالشكل الصحيح[6].

---

[1] اللغة لفندريس 231 ، وينظر: البحث الدلالي عند الشوكاني 901 .

[2] غيرو: علم الدلالة، ص 84 – ص85، ترجمة أنطوان أبي زيد، الطبعة الأولى، منشورات عويدات، بيروت، باريس، 1986م.

[3] أولمان: دور الكلمة في اللغة، ص 109. الطبعة الثانية عشرة، ترجمة كمال محمد بشر، دار غريب، القاهرة

[4] دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق د. محمد رضوان الداية و د. فايز الداية: 92

[5] أسرارالبلاغة، عبد القاهرالجرجاني، تحقيق هـ. ريتر:3.

[6] ينظرعلم الجمال والنقد الحديث، عبد العزيز حمودة: 5-6.

فالسياق اللغوي يشكل أسلوبا يتوجب على المتكلم مراعاته حين يوجه خطابه فهذه الأسلوبية السياقية تركز على دراسة المتغيرات الأسلوبية في بنية الخطاب وتتخذ من المفردة اللغوية أداة طية لمعرفة الدور الذي تقوم به، فالكلمة في الخطاب قد تكون هي محور الحديث فتؤدي صورا مختلفة ويمكن أن تتميز عن بقية الكلمات بإسناد صفة ما تبرزها وتجعلها ذات خاصية تعبيرية فالكلمة في أسلوبية السياق هي المحور الذي تركز عليها الدراسات التركيبية [1]

وهنا ننبه إلى أن الكلمة إذا تحدد معناها داخل السياق الكلامي فلا تجد الدلالات الأخرى طريقا إليها، فالكلمات المتعددة الدلالات لا يظهر معنى سوى المعنى الذي حدده سياق النص ،أما المعاني الأخرى فإنها تبقى بعيدة ، فالسياق يقدر القيمة الحضورية للكلمة بمعنى تخليص الكلمة من دلالاتها الماضية المتراكمة في الذاكرة وخلق قيمة حضورية[2] لها.

فالألفاظ المفردة أو الأشكال التركيبية النحوية مثلا لا يكون، لها أهمية إلا حيث ترتبط بالسياق الذي يضعها فيه صاحب النص، وبغير ذلك قد يؤدي تفسير نص من النصوص بالاعتماد والمعزول على المفردات أو التراكيب، إلى تفسيرات غير دقيقة، وربما متعسفة، وقد يحاول كل دارس أن يفرض تلك المعاني والتفسيرات المتعسفة على النص اللغوي، وعليه فإن المعول عليه في إبراز المعاني وتحديد الدلالات الدقيقة إنما هو مراعاة التفاعل القائم بين مختلف العناصر اللغوية المشكلة للنص من جهة، وبينها وبين طبيعة الظروف والملابسات المحيطة بالنص، أي مراعاة من السياق، سياق لغوي داخلي، وسياق حالي خارجي، ولعل عبارة علماء العربية القدامى: " لكل مقام مقال" أحد ما يفسر هذا المنهج.

فسياق الكلام هو الغرض الذي ورد الكلام لأجله[3]، و للسياق أثر بالغ في تعيين المراد من اللفظ ، فقد يرد اللفظ الواحد في أكثر من موضع و له في كل موضع معنى يختلف عن معناه في الموضع الآخر، والذي يعين على معرفة معانيه المختلفة في تلك المواضع هو سياق الكلام وقد نبّه أهل العلم في ردودهم على المبتدعة على دور السياق في تعيين المعنى فقد يأتي المبتدع

---

[1] ينظر: الأسلوبية في الخطاب الإعجاز القرآني حتى القرن السادس الهجري د.عواطف كنوش المصطفى أطروحة دكتوراة ، كلية الآداب، جامعة البصرة،1995م.

[2] ظلال المعنى بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث، د.علي زوين: ،مجلة آفاق عربية السنة الخامسة عشرة ، آيار 1990م.

[3] دلالة السياق وأثرها في توجيه المتشابه اللفظي، في قصة موسى، فهد بن شتوي، ص، 14

إلى لفظ حمله أهل العلم في سياق معين على معنى فيذهب هذا المبتدع إلى سياق آخر ورد فيه هذا اللفظ بمعنى مختلف فيجعل هذا المعنى هوالمعنى المراد في كل سياقات الكلام جاهلا بسياق الكلام في توجيه المعنى .

وتتجلى أهمية السياق الداخلي في الفصل بين دلالتين مختلفتين لكلمة واحدة واستعباد معنى آخر؛إذ أن للفظ دلالته المعجمية داخل السياق وعن توظيفه داخل نظم من الكلام يكون له دلالة أخرى وأدائه الجمالي تبعا لتغاير السياقات إلى استخدام فيها، فالكلمة الواحدة كما قال القاضي عبد الجبار:(إذا استعملت في معنى يكون أفصح منها إذا استعملت في غيره)[1].

وتغير المعنى يحصل (في العلاقة بين المدلولات وبين الألفاظ)[2] وهو الذي يوضح نوع المعنى الجديد، بمعنى أنّ التغير لايحدث في المعنى دون اللفظ، بل في كليهما وقد يتغير اللفظ نتيجة لذلك، أويتحّور. واستعمال المعنى في السياق هوالذي يوضّح الصور المختلفة (لتناوب المعاني)[3] الأخرى مع المعنى المركزي الثابت.

ويتجلى اثر الاستعمال في تغير الدلالة في صورتين:[4] الاستعمال الثابت والاستعمال المتكرر. ويقصد بالصورة الأولى ورود المفردة دائما في عبارة محددة وهذا التحدد في الاستعمال يسمح بفرصة حدوث الخطأ في هذا المعنى أكثر من المعنى المستعمل كثيراً. وفي هذه الحالة يحدث التغير في المعنى (بابتعاد اللفظة عن المعنى الأصلي بسبب المعنى الزائف المضاف إليه).[5]

وقد بيّن كثير من علماء التفسير أنّ فهم المعنى القرآني لا يتحقّق إلا بعد مَعرفة سياق الكلام، فبه يزول الإشكال ويتعيّن المُتحمَل ويُخصّص العام ويُفسّر المُبهَم[6] وهو أمرٌ لا يُدرِكه إلاّ ذوي القدرات المُتميّزة والبَصائر النافذة والأذواق السليمة .

وقدعُني علماء التفسيرمنذ عهد مُبكّربالإشارة إلى المعاني السياقية المختلفة للفظ الواحد، وتشهد لذلك كتب الوجوه والنظائر المتعدّدة . كما عُني بها أيضاً الأصوليون واستندوا إليها في تحديد الأحكام الشرعية، ولذا فقد زَخِرَت كتبهم بدراساتٍ سياقيّة متميّزة، ومن أقدم هذه الإشارات ما وَرد عن الإمام الشافعي (ت 204هـ) في رسالته الفقهيّة، إذ أشارَ إلى أثر السياق في فهم المَعنى المحدّد للألفاظ وفي تخصيص المعنى العام للآيات أو العكس[7].

---

(1) المعنى في أبواب التوحيد، 200/16

(2) علم الدلالة، احمد مختار عمر:164، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع الكويت 1982م

(3) ينظر، دور الكلمة في اللغة:64. سيفن أولمان، 1997، تح، بشر كمال، دار غريب للطباعة والنشر. القاهرة

(4) الوجيز:468

(5) اللغة: 253.

(6) ينظر: بدائع الفوائد 9/4 - 10 ، والبرهان في علوم القرآن 199/2 .

(7) رسالة الشافعي 51 - 52 ، 54 ، وينظر السياق ودلالته في توجيه المعنى 28 - 30 .

فالكشف عن المعنى لايكون إلاّ بوضع الألفاظ في سياقات مختلفة ، إذ يتحصّل المعنى بحُكم العَلاقة بين الألفاظ وما يجاوِرُها .كما أن دراسة المعنى تتطلّب تحليلاً واعياً للسياقات والمَواقف التي ترد فيها الألفاظ حتى ما كان منها غير لغوي ، فقد دَعت إلى اعتماد المقام أوالعناصر المُحيطة بالمَوقف الكلامي، مثل طبيعة الكلام ودَلالاته المختلفة، وأثره الفعلي على المُتلقّي، وشخصيّة المتكلّم والمُتلقّي والظواهر اللغويّة الاجتماعيّة الُحيطة بالنصّ .

ويمكن القول إن لكلّ كلمة معنىً معجمياً ، يُمثّل معناها الحقيقي ومعنىً تاريخياً تكتسبه بفعل الاستعمال العُرفي، ومعنىً ظرفياً آنياً تكتسبه في سياقات خاصة وظروف محددة يعيشها المتكلم[1] .

واللفظ يتنازعه مستويان: المستوى المعجمي، والمستوى السياقي، ودلالة الكلمة تختلف بين هذين المستويين.فالمستوى المعجمي للمعنى العرفي الذي تتم به أجزاء الكلام ويتعامل مع اللفظ مجرد وبعيد عن عوامل السياق اللغوي ويعزلها عنه فتنتج لنا دلالتها المجردة في أصل الوضع، أي الدلالة الأولى للكلمة التي وضعت عليها في الاستخدام الأول، فاللفظة في المعجم تشير على شيء في العالم الخارجي وهي تختلف عمها في السياق الذي قد يعرض عليها دلالات جديدة تتناسب والسياق الجديد بمقتضياته اللغوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية،و من هنا ننظر إلى المعجم على أنه لا يفي بالهدف إذا بحثنا عن المعنى الدقيق لدلالة اللفظة، فالمعنى في المعجم هوإبراز المعنى المشترك الذي يتفرع إلى مجموعة الدلالات الجزئية التي تختلف بعدد السياقات التي تحل فيها[2].

وقد شكلت العلاقة بين اللفظ والمعنى المحورالأساسي في الدراسات السابقة واللاحقة، إذ ظهرت ملامح هذه المسألة عند قدماء وعلماء وفلاسفة الإغريق(أرسطو) الذي أشارعلى هذه الفكرة، إذ رأى أن العلاقة بين اللفظ والمعنى اصطلاح ناجم عن اتفاق بين البشر، وسقراط، وأفلاطون الذي ذكرها في محاوراته[3].كما أولى اللغويون العرب لهذه الفكرة كالجاحظ ومعاصريه عندما تحدث عن العلاقة بين اللفظ والمعنى في قوله:(والألفاظ مطروحة في الطريق يعرفها المعجمي، والعربي، والبدوي والقروي والمدني، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخيُّر اللفظة، وسهولة المخرج،

---

[1] أبحاث ونصوص في فقه اللغة العربية 25 .

[2] علم الدلالة العربي،د.فايز الداية، ص، 217، وينظر،المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، د.محمد أحمد أبو الفرج، دار النهضة العربية، ط1، بيرون، 1996، ص، ص، 94، 97.

[3] تاريخ علم اللغة منذ نشأتها من ق20، جورج مونان، تر، بدر الدين القاسم، وزارة التعليم العالي، حلب، 1981، ص، 91.

وكثرة الماء، وفي صحة الطبع، وجودة السبك، فإنَّما الشعر صناعة وضرب من النسيج، وجنس من التصوير)[4].

فأهمية الكلمات إنما تتأتى من وجودها في السياق، ولعل أبرز من تناول هذا الجرجاني الذي وضع نظرية السياق التي تعدُّ نقلة نوعية في الدراسات الدلالية، إذ يرى(الجرجاني)أنَّ اللفظة تكتسب معناها من خلال السياق الذي يتحدد عنده بالنَّظم.والألفاظ عنده رموز للمعاني المفردة فلا قيمة للفظة داخل المعجم.

ونظرا لأهمية اللفظ والمعنى عموما وارتباطهما بكثير من العلوم ومجالات المعرفة الإنسانية، لم تقتصر دراستهما قديما وحديثا –عند العرب وغيرهم- على مجال اللغة وحده الذي يعد أكثر ميادين العلوم اهتماما بهما[1]، بل إن كل المجالات المعرفية ذات الصلة بهذه القضية درست ما يخصها منها. ولذلك نجد أن قضية اللفظ والمعنى في تراثنا مسألة أساسية مشتركة في العلوم والدراسات العربية التي تتصل بالكلمة واللغة حيث إنها "هيمنت على تفكير اللغويين والنحاة وشغلت الفقهاء والمتكلمين، واستأثرت باهتمام البلاغيين والمشتغلين بالنقد، نقد الشعر والنثر، دع عنك المفسرين والشراح الذين تشكل العلاقة بين اللفظ والمعنى موضوع اهتمامهم العلني الصريح".[2]

وقد كان من إسهام اللغويين العرب في هذا المجال: وضع معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني، ودراسة اتصال معاني الألفاظ المتحدة الأصول ومحاولة ربط بعضها ببعض فيما عرف باسم الاشتقاق الأصغر والاشتقاق الأكبر، وكذلك بحث المطابقة بين اللفظ ومعناه من حيث مناسبة كل منهما للآخر[3].

---

[4] الحيوان، الجاحظ، تح، د/عبد السلام هارون، البابي، الحلبي، ط2، القاهرة، 1965، ص، 130.

[1] انظر: جون لاينز: اللغة والمعنى والسياق، ترجمة عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1،1987، ص16

[2] محمد عابد الجابري: اللفظ والمعنى في البيان العربي، فصول، المجلد السادس، العدد الأول، 1985، ص21

[3] انظر ابن جني: الخصائص، باب إمساس الألفاظ أشباه المعاني وباب قوة اللفظ لقوة المعنى، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1986، ج2، ص154 و ج2ص267.

فالجرجاني في نظرية النظم يدرس المعنى في الدرس اللغوي الحديث ضمن ما يعرف بعلم الدلالة، وهذا العلم افرز بدوره شكلين من إشكال دراسة المعنى هما:علم الدلالة المعجمي، وعلم الدلالة النحوي أو ما عبَّر عنه الدكتور كمال بشر السيمانتيك المعجمي والسيمانتيك النحوي، والفرع الثاني يلتقي في كثير من جوانبه مع نظرية النظم لدى الجرجاني؛ إذ كلاهما يجري وراء تجلية المعنى عن طريق النظر في النحو وقواعده كما ظهرت فكرة تخص السيمانتيك لدراسة المعنى على مستوى اللفظة والعبارة في
إطار اجتماعي ووفق زاوية معينة هي زاوية الاستعمال الحسي[4].فالمعنى المعجمي للَّفظة ليس كافيا لإبراز المعنى، إنَّما هناك عوامل تتظافر لتقديم المعنى من خلال مستويات، أهمها المستوى الصوتي الذي يدرس الظواهر الصوتية في تغير المعنى فليس للأصوات في ذاتها دلالات، لأن العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية، فمهمة الأصوات أن تشكل الوحدات الدلالية الأخرى في المستويات التركيبية بدءا بالصرف وانتهاء بالجملة. والمستوى النحوي أو ما يسمى التركيبي الذي يشغل حيزا في بيان الدلالة وتبيانها من خلال العلاقات البنائية والتركيبية للجملة وعلاقة كل لفظة بجارتها في الجملة، فعلم النحو يدرس من جانبين اثنين: جانب تركيب الجملة العربية، وجانب الإعراب، ومعرفة هذين الجانبين تفضي إلى المعرفة بالدلالة النحوية، إذ إن هندسة الجملة العربية تحتم ترتيبا خاصا وفق قواعد اللغة المعمول بها، وإذا اختلفت هذه الهندسة وكان الاختلاف مخلا بقواعد اللغة فإن السامع قد يضل عن مقاصد الكلام، فلو قال قائل: ضرب موسى عيسى لاقتضى هذا التركيب الجملي أن تكون الدلالة المستفادة منه أن موسى الفاعل، وعيسى المفعول به، ولو قال آخر: هن حواج بيتِ الله لكان المعنى المتعين من هذه الحركة الإعرابية أن النساء قد حججن . وإذا ما قيل : هن حواج بيتَ الله، فإن المعنى من هذه الحركة الإعرابية أن النساء يردن الحج ولمّا يفعلن[1] .وهناك المستوى المعجمي الذي يبحث في دلالة الألفاظ ومعانيها في المعجم، وهناك المستوى الدلالي الذي يركز على دلالة اللفظة ومعناها في السياقات.

إنَّ المعنى المعجمي معنى يملك وجها واحدا للمفردة ولا يفي بغرض الدراسة الدلالية، فالدلالة المعجمية للمفردة الواحدة لا تمثل إلا جانبا واحدا

---

[4] دراسات في علم اللغة، د.كمال بشر، دار المعارف، مصر، 1969، 153/2.

[1] ذكر هذا المثال ابن فارس في الصاحبي.

من دلالتها، والدلالة المعجمية العامة تقتصر في العادة على ما تمثله المفردة في العالم الخارجي.[2]

أما السياق فله الدور الأبرز في تحديد معنى اللفظة وهذا ما أكَّده اللغويون العرب والغربيون القدامى والمحدثون من أمثال الجرجاني وانتهاء بعلماء اللغة المحدثين وأبرزهم **تشومسكي وسبنس** الذي يعرف السياق بأنه موضع الكلمة داخل الجملة أوالحدث الذي تعبر غنه الكلمة داخل الجملة ن مرتبط بما قبلها وما بعدهما كما أنَّه في حالة الكلام يتمثل في العلاقة القائمة بين المتكلم والمقال الذي يتكلم فيه وتكوينه الثقافي[3].إذ يرون جميعا أن الغرض المقصود من كلام المتكلم، أي الدلالة لا يدرك إلا من خلال السياق الذي يحقق الإدراك وهذا ما نجده عند ابن قيم الجوزية الذي قال:(وبالجملة فأهل العربية يشترطون القصد في الدلالة فيما يفهم من غير قصد من المتكلم لا يكون مدلولا للفظ عندهم، فإنَّ الدلالة عندهم في فهم المقصود لا في فهم المعنى مطلقا[1]. وفي هذا القول ما يؤكد أن اللغويين أكَّدوا في موضوع المعنى أو الدلالة وفهمها على السياق الذي يوضح قصد المتكلم لا على معنى الكلمة في المعجم.

والسياق يقسم بحسب ما يتصل باستعمال الكلمة من علاقات لغوية، وما يحيط بها من ظروف اجتماعية وثقافية ونفسية إلى عدَّة أقسام هي الساق اللغوي، والسياق العاطفي وسياق الموقف، والسياق الثقافي.[2]

والسياق اللُّغوي نوعان:

- سياق نحوي أو تركيبي: يبين موقع اللفظة في الجملة من حيث هي وحدة نحوية.
- سياق معجمي: يبين دلالة لكلمة م،ن حيث هي وحدة معجمية ، وفيما يتعلق بالنوع الأول ضمن المتعارف عليه أن الكلمات لا تتوالى في الجملة على نحو عشوائي، بل يخضع ترتيبها لأنساق تركيبية مضطردة وعلاقات شكلية داخلية معقَّدة تشكل في مجموعها قواعد التركيب النحوي في لغة ما. ومعنى الجملة ليس مجموع الكلمات المفردة التي ترد فيها؛إذ إن التغيير في البنية النحوية، وعلاقات الكلمات ووظائفها ومواقعها من الترتيب من شانه أن يبدل في المعنى حتى لوحظ على الكلمات ذاتها دون زيادة أونقصان وإسهام الكلمة المفردة في المعنى الكلي للجملة يتقرر من الموقع الوظيفي الذي تحتله في سياق التركيب الجملي، وعلاقتها بالكلمات الأخرى[3].

---

[2] التطور الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي و لغة القرآن الكريم، عودة خليل أبو عودة، مكتبة المنار، الأردن، 1986، ص، 74.

[3] علم الدلالة بين النظرية والتطبيق، د/أحمد نعيم الكراعين، ص، 100، نقلا عن ensyclopaedia.information and control.al meethanK pergamon press.ltd.hungary.1969.p502

[1] أعلام الموقعين عند رب العالمين، ابن قيم الجوزية، مراجعة، طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، القاهرة1968، 350/1، 351

[2] مبادئ اللسانيات،د/ احمد قدور، ص، دار الفكر ، ط 2، دمشق، 1999

[3] التطور الدلالي من لغة الشعرالجاهلي ولغة القرآن الكريم، عودة خليل أبو عودة، ص75.

ففي اللغة كلمات لا تحمل معنى معجميا، إنما يظهر معناها في السياق من خلال وظيفتها في التركيب مثل أدوات الشرط، وأحرف الجزم، إذا فالعلاقات النحوية هي التي تعطي الكلمات معناها، وتجعل من اجتماع هذه الكلمات وترابطها عبارات ذات معنى.

أما السياق المعجمي فهو تلك العلاقات البنيوية الأفقية التي تقوم في العبارة بين المفردات بوصف هذه الأخيرة وحدات معجمية دلالية لا بوصفها وحدات نحوية أو أقساما كلامية عامة. فالجملة قد يكون صحيحة من حيث انسجامها مع قواعد

التركيب النحوي، ولكنها تُعد في الوقت نفسه شاذة من الناحية الدلالية[1] وهذا يعني أن الجملة قد تتسم بالسلامة التركيبية النحوية ولكنها قد لا تكون سليمة فيما يتعلق بالدلالة المعجمية وفي علاقتها مع الكلمات، فالمعنى المعجمي للكلمة يختلف عن معناها السياقي الذي تكتسبه من خلال علاقتها بغيرها من كلمات، ولكن هذا لا ينفي أهمية المعنى المعجمي ودوره في إبرازمعنى الكلمة.

ومن هنا تعد نظرية السياق أحد المناهج الحديثة في دراسة المعنى ، وقد أخذت هذه النظرية مكانة متميزة في البحث الدلالي عند علماء اللغويات في العصر الحديث [2] ويعني السياق: تلك الأجزاء التي تسبق النص أو تليه مباشرة ، ويتحدد من خلالها المعنى المقصود [3]، فهو كل(ما يصاحب اللفظ مما يساعد على توضيح المعنى) [4] وهذا ينطبق على القرائن اللفظية والحالية معا .

إن المعاني المعجمية للكلمات ليست هي كل شيء يمكننا من خلاله إدراك معنى الكلام فثمة عناصر لغوية وغير لغوية تساهم بشكل كبير في تحديد المعنى ويمكن أن نعدها جزءا أو أجزاء من الكلام الذي لا يمكن الوصول إلى معناه الدقيق بدونها [5]، إذ(تمثل كل عقدة فيه وحدة معجمية مختلفة) [6] ، فعلى الرغم من دقة وشمول المعاجم في منحنا دلالات كثيرة للكلمة الواحدة أو تعيينها لبعض المواضع التي تستخدم فيها تلك الدلالات غيرأنه ينظرالى المعاجم على أنها لاتفي بالغرض إذا ما رغبنا في حصر دقيق للدلالة بحسب

---

(1) المرجع السابق، ص، 76.

(2) ينظر : علم اللغة (السعران) 309-313

(3) ينظر معجم مصطلحات الأدب مجدي وهبة 288 ومعجم المصطلحات اللغوية والأدبية د. علي عزة 83.

(4) المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث : محمد احمد أبو الفرج:116.

(5) ينظر : علم اللغة (السعران) : 288.

(6) اللغة والمعنى والسياق (جون لاينز) :83.

السياقات وتنوعها أو المواقف الكلامية التي تستخدم فيها عبارة الكلام [7] ، لذلك فان تحديد معنى الكلام بشكل دقيق بتطلب الاستعانة بوسائل أخرى غير المعجم ومنها معرفة نسق الكلام ونظمه وكذلك الموقف والحالة الكلامية التي ترافق الكلام [8]. ولذلك فان دراسة معاني الكلمات تتطلب تحليلا للسياقات والمواقف التي ترد فيها حتى ما كان منها غير لغوي، لان معنى الكلمة يتعدل تبعا لتعدد السياقات التي تقع فيها اللفظة[9] ، وفي هذا يقول (فندريس): إن الذي يعين قيمة الكلمة في الحالات كلها: (إنما هو السياق، إذ أن الكلمة توجد في كل مرة تستعمل فيها في جو يحدد معناها تحديدا مؤقتا، فالسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة بالرغم من المعاني المتنوعة التي في وسعها هن تدل عليها) [1]. ذلك انه ما من معنى مقبول أوحقيقي إلا ذاك المتمثل في نص معطى، وعليه يعد السياق عاملا حاسما في تحديد دلالة اللفظ والتراكيب وهي في نسقها ونصها، أي في صورتها التركيبية لا المعجمية حيث إن معاني الكلمات كما يرى **امبسون**:(هي نتائج لا يتوصل إليها إلا من خلال تفاعل الإمكانيات التفسيرية لكامل الكلام أي لمجموع مكونات النص السياقية) [2] كما نظر فيرث إلى المعنى على انه نتيجة علاقات متشابكة متداخلة فهو ليس وليد لحظة معينة لما يصاحبها من صوت وصورة ، ولكنه أيضا حصيلة المواقف الحية التي يمارسها الأشخاص في المجتمع فالجمل تكتسب دلالاتها في النهاية من خلال ملابسات الأحداث أي من خلال سياق الحال ورأى وجوب اعتماد كل تحليل لغوي على ما يسمى بالمقام ولكي يتم معنى الجملة يرى انه لابد من مراعاة الخطوات التالية [3]:

1- أن يحلل النص اللغوي على المستويات اللغوية المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية ، أي النظر في الأحداث اللغوية نفسها ، أي العبارات المنطوقة بالفعل وكيفية نطق الجملة أو الجمل من حيث التنغيم .
2- ما يصاحب الأحداث اللغوية من الأحداث غير المنطوقة كالحركات وتعابير الوجه.
3- الحقائق المتعلقة بالمشاركين في الحدث اللغوي .
4- الأمور المادية التي لها صلة مباشرة بالحدث اللغوي .

---

[7] ينظر : علم الدلالة العربي : 217-218.
[8] ينظر علم اللغة الاجتماعي عند العرب د. هادي نهر 189-190 .
[9] ينظر علم الدلالة (عمر) :69
[1] اللغة : فندريس :231.
[2] المبدأ الدلالي 126.
[3] ينظر : دراسات في علم اللغة (كمال بشر) 2/ 172-175، وينظر علم اللغة (السعران) :338_341.

5- اثر العبارات اللغوية المنطوقة بالسامعين وفقا لمعتقداتهم واتجاهاتهم .
من هنا يتحدد مفهوم (فيرث) للمعنى على انه علاقة بين العناصر اللغوية والسياق الاجتماعي ، بحيث تتحدد معاني تلك العناصر وفقا لاستعمالها في المواقف الاجتماعية المختلفة وبناءا على هذا الفهم يقسم أصحاب نظرية السياق إلى عدة أنواع [4] هي :

1- السياق اللغوي : وهو النظم اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النظم ، الذي يشمل الكلمات والجمل الحقيقية السابقة واللاحقة للكلمة ، والنص الذي ترد فيه [5] أي موقعها من الجملة والنص وما يكسبها من توجيه دلالي [6].

2- سياق الموقف: ويقصد به السياق الخارجي للغة ويشمل كل ما يحيط باللفظ من عناصر غير لغوية تتصل بالمكان والزمان أو شخصية المتكلم أوالمخاطب أوالحركات والإشارات التي تساهم في تحديد وبيان دلالة الكلمة [1].
3- السياق العاطفي: وهو المعني بتحديد درجة القوة والضعف في الانفعال ، فكل كلمة أيا كانت توقظ في الذهن صورة ما بهيجة أو حزينة رضية أو كريهة فهو يميز بين المعنى الموضوعي والمعنى العاطفي للكلمة [2].
4- السياق الثقافي:(ويقتضي تحديد المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة) [3]
5- السياق السببي: ويقصد به ما يراد في المعجم من تعليل لاستعمال الصيغة اللغوية على ما هي عليه وما يرافق الصيغة من تغيير في الاستعمال نتيجة لتغيير المواقف والظروف والأسباب الداعية لإطلاقها .

ويمكن أن نختصر هذه التقسيمات بسبب تداخل بعضها مع البعض الآخر إلى قسمين هما : السياق اللغوي وسياق الموقف أو الحال .
ويهتم السياق اللغوي بدراسة مستويات الكلام اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية فيشرح مفردات الكلام ومدلولاتها إذ ترتبط أجزاء الجملة بعضها ببعض وتدل على مختلف العلاقات اللغوية بينها [4]، ومن هنا تظهر

---

[4] ينظر: علم الدلالة (عمر) :69.
[5] ينظر : دور الكلمة في اللغة (اولمان) : 54-55.
[6] منهج الخليل في دراسة الدلالة القرآنية (داحمد نصيف الجنابي) 162.
[1] ينظر: علم اللغة (السعران) :310-311.
[2] ينظر: علم الدلالة (عمر) 70-71.
[3] علم الدلالة (عمر): 71.
[4] ينظر: الدلالة السياقية عند اللغويين (عواطف كنوش) :48

قيمتها الدلالية بحسب وضعها في السياق وتعالق بعضها ببعض ويكون الأثر الأساسي للسياق اللغوي هو تحديد هذه القيمة للكلمة ودلالتها في النظم وكذلك ترتيب النصوص اللغوية من حيث الوضوح والخفاء فضلا عن الدورالأساس الذي يؤديه في اختيار بعض البدائل(الصيغ) التي تؤثر في المتغيرات اللغوية باعتماده على قرائن سابقة أو لاحقة أو جمل سابقة أو لاحقة تتغير دلالة عنصرمن عناصرها فيسبب تغيرا في دلالة النص أوجزء من النص [5] (لأنَّ العناصر المكونة للجملة لن تبقى بدون تغيير إذا صرف عنصر منها عن دلالته الأولى بقرينة ما) [6].

الخاتمة

وفي الأخير نخلص إلى:

ـ السياق له أثر كبير في تحديد معنى الكلمة ، والقرائن المسوقة داخل السياق، ولا تتحدد قيمة أي عنصر لغوي نهائياً وكلياً إلا منْ خلال سياقه وما يحيط به منْ ألفاظ تحدد معناه، ولتغيير الحركات والمورفيمات تأثيرٌ في التغيير الدلالي، وأي تغيّر دلالي هو تغّير معنوي والقيمة الدلالية للكلمة تكمن في معناها .

ـ اللفظ والمعنى كان محط أنظار العلماء قديماً وحديثاً ، ودرس هذه المسألة أي مسألة(اللفظ والمعنى) كثير من العلماء كلاً حسب اختصاصه فاختلفت النظرة

ولله الحمد أولاً وآخراً

---

[5] ينظر: المصدر نفسه :48.

[6] النحو والدلالة (محمد حماسة لطيف) :117.

قائمة المصادر والمراجع:

1. دلالــة الألفــاظ 107 - 109 .إبـراهيم أنــيس، الطبعـة الخامســة - سـنة1984 نشر مكتبة الأنجلو المصرية
2. اللغـــــة العربيـــــة معناهـــــا ومبناهــــا 325 . تمـــــام حســـــان عمــــر الناشر: عالم الكتب الطبعة: الخامسة 1427هـ-2006م
3. أبحاث ونصوص في فقه اللغة العربية 25 .
4. علـم الدلالـة أصولـه ومباحثـه فـي التـراث العربـي: ، منقورعبـد الجليل، اتحـاد الكتـاب العرب، سوريا - دمشق 2001م.
5. علم الدلالة العربي 32، ومعجم علم اللغة النظري : مادتي: Situational context context , ، والسياق في الفكر اللغوي عند العرب: د. صاحب أبـو جنـاح، ص116، مجلة الأقلام، العدد 403 ، آذار- نيسان 1992م .
6. A.Arlotto, introduction to historical linguistics; U S A,1972; p 165J
7. علم الدلالـة، أحمد مختـار عمر ص، 235، نقلاً عن استيفن أولمـان، دور الكلمـة فـي اللّغة، ترجمة: كمال بشر، القاهرة، ط 1، د ت ط.
8. اللغة والمعنى والسياق ، جون لاينز، المترجـــم: د. عباس صادق الوهاب، مراجعة: د. يوئيل عزيز، دار النشــر: دار الشؤون الثقافيـة العامـة ، مكـان النشر: بغداد – العراق ، سنة النشر: 1987
9. مـنهج البحـث اللغـوي بـين التـراث وعلـم اللغـة الحـديث د.علـي زويـن، المطبعـة: دارالشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام) العراقية،الطبعة:الأولى، العراق -بغداد .سنة الطبع: 1986
10. مقدمة في اللغويات المعاصرة ،
11. مدخل إلى علم اللغة، الخولي ،محمد علي (دار الفلاح ،الأردن،ط2، 2000)136.

الحلقة الأولى : د محمد الحنـاش ، ص181 ، ط1 - دار الرشيد الحديثـة – الدار البيضـاء – 1401هـ = 1980م) .

12. اللغـة ، ج. فنـدريس تعريـب: عبـد الحميـد الـدواخلي - محمـد القصـاص الناشـر: مكتبـة الأنكلو المصرية - مطبعة لجنة البيان العربي – 1950
13. البحث الدلالي عند الشوكاني 901 . د/ محمد عبدالله العبيدي -.جهـة النشر: وزارة الثقافة

والسياحة- اليمن . ط1، 2004.

14. علـم الدلالـة، غيـرو: ترجمـة أنطـوان أبـي زيـد، الطبعـة الأولـى، منشـورات عويـدات، بيروت، باريس، 1986م.
15. دور الكلمـة فـي اللغـة، أولمـان: الطبعـة الثانيـة عشـرة، ترجمـة كمـال محمـد بشـر، دار غريب، القاهرة
16. دلائل الإعجاز، عبد القاهرالجرجـاني، تحقيـق د. محمـد رضـوان الدايـة ود. فايزالدايـة: 92
17. أسرارالبلاغة، عبد القاهرالجرجـاني، تحقيـق محمـود شـاكر ، مطبعـة المدنـى بالقـاهرة ... محمد كرد علـي، مطبعـة لجنـة التـأليف والترجمـة والنشـر ، القـاهرة الطبعـة الثالثـة 1946.
18. علم الجمال والنقد الحديث، عبد العزيز حمودة: 5-6.

19. الأسلوبية في الخطاب الإعجاز القرآني حتى القرن السادس الهجري د.عواطف كنوش المصطفى ، أطروحة دكتوراة ، كلية الآداب، جامعة البصرة،1995م.
20. ظلال المعنى بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث، د.علي زوين:مجلة آفاق عربية السنة الخامسة عشرة ، آيار 1990م.
21. دلالة السياق وأثرها في توجيه المتشابه اللفظي، في قصة موسى، فهد بن شتوي،
22. المغنى في أبواب التوحيد،أبي الحسن الأسد آبادي، 2002، دار إحياء التراث العربي
23. الوجيز: علي بن أحمد الواحدي أبو الحسن دار النشر : دار القلم , الدار الشامية - دمشق بيروت – 1415
24. بدائع الفوائد 9/4 - 10 ، والبرهان في علوم القرآن 199/2 .
25. رسالة الشافعي 51 - 52 ، 54 ، وينظر السياق ودلالته في توجيه المعنى 28 - 30
26. علم الدلالة العربي،د.فايز الداية، ص، 217، وينظر،المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، د.محمد أحمد أبو الفرج، دار النهضة العربية، ط1، بيرون، 1996،
27. تاريخ علم اللغة منذ نشأتها من ق20، جورج مونان، تر، بدر الدين القاسم، وزارة التعليم العالي، حلب، 1981، الحيوان، الجاحظ، تح، د/عبد السلام هارون، البابي، الحلبي، ط2، القاهرة، 1965- أبحاث ونصوص في فقه اللغة العربية 25
28. اللغة والمعنى والسياق، جون لاينز، ترجمة عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1987،1، - اللفظ والمعنى في البيان العربي، محمد عابد الجابري فصول، المجلد السادس، العدد الأول، 1985
29. 28 - الخصائص، ابن جني باب إمساس الألفاظ أشباه المعاني وباب قوة اللفظ لقوة المعنى، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1986
30. دراسات في علم اللغة، د.كمال بشر ، دار المعارف، مصر، 1969- التطور الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي و لغة القرآن الكريم، عودة خليل أبو عودة، مكتبة المنار، الأردن، 1986،
31. علم الدلالة بين النظرية والتطبيق، د/أحمد نعيم الكراعين عن ensyclopaedia.information and control.al meethanK pergamon press.ltd.hungary.1969
32. أعلام الموقعين عند رب العالمين، ابن قيم الجوزية، مراجعة، طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، القاهرة1968- مبادئ اللسانيات،د/ احمد قدور، ص، دار الفكر، ط 2، دمشق، 1999
33. التطور الدلالي من لغة الشعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم، عودة خليل أبو عودة - معجم مصطلحات الأدب مجدي وهبة 288 ومعجم المصطلحات اللغوية والأدبية د. علي عزة
34. المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث : محمد احمد أبو الفرج.
35. علم اللغة الاجتماعي عند العرب د. هادي
36. المبدأ الدلالي - دراسات في علم اللغة (كمال بشر) 2/ 172-175، وينظر علم اللغة (السعران)
37. منهج الخليل في دراسة الدلالة القرآنية (داحمد نصيف الجنابي

دورُ النَّحو كَمقياس علميّ في صِياغَة نَظرِّية النَّقد الأدبِّي عندَ العَرَبِ

الدكتور عبد العزيز شويط جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل

مقدمة (النقد و النحو ، مسوغات الاجتماع)

إن إطلالة فاحصة ،وإن تكن عابرة ،في مصنفات النقد الأدبي العربي،قديمه وحديثه ،وبما في ذلك معاجمه عند العرب وعند الغرب، لتُنبئُ بتواجد النحو كمصطلح قار،دائم التواجد بين أدوات الناقد الأدبي ذي المنزع اللغوي.كما لا تعدم وجود ما شاء الله من النصوص الأدبية الفنية الجميلة، شعرا كانت أم نثرا ،كشواهد نحوية يستدل بها علماء اللغة والنحو على صحة تأليف الكلام،وتحقق أو اضطراد قاعدة نحوية معينة.وليس مصطلح النحو وحده المتواجد في قاموس الناقد الأدبي،بل العديد من المصطلحات التي تشترك معه في ذات الحقل الدلالي العلمي،ومنها على سبيل المثال لا الحصر مصطلحات من قبيل:الحذف،الأسلوب،الدلالة،المدح، النظم ...الخ.،إلى درجة القول:بأن((الشعر العربي مصدر من أهم مصادر اللغة،و المطولات من المعجمات تشهد بذلك،فهي تزخر بالشواهد الشعرية، ذلك أن علماء اللغة الأقدمين كانوا يثبتون الكلمة،ودلالتها مقيدين ذلك بما قاله فلان أو فلان من الشعراء الجاهليين والإسلاميين،و ربما شذ عن هؤلاء العلامة الزمخشري في استشهاده بالمولدين فقد استشهد بأبي نواس وغيره ممن جاء بعده بزمان طويل))[89]،بل وحتى في ظل اللهجات العربية المختلفة ،والموزعة بين القبائل العربية،وفي ظل ثنائية الشاذ والصحيح الذي تمثلته لغة قريش وجيرانها،نجد من الشعراء من ظلت لهجته القبلية تتحكم فيه طبيعة.وهو ما شكّل من شعره استدلالا على الشذوذ النحوي،وهذا الأمر من بين الأمور التي كانت سببا في خلق المشاكل بين الشعراء واللغويين النحويين ، في زمن كان الخروج فيه عن دائرة الاحتجاج اللغوي يمثل عيبا كبيرا و خطأ فادحا،يؤاخذ عليه الشعراء أيما المآخذ .((وقد حدثت إبان ذلك العصر المتقدم حوادث بين النحاة و الشعراء،ظهر فيها إصرار الشعراء على تمثيل ما تعلموه من طبائع اللغة وتقاليدها في أشعارهم،وميل النحاة إلى تقييدهم بالقواعد،و اعتبار ما خرج

---

89 - إبراهيم السمرائي : لغة الشعر بين جيلين ،المؤسسة العربية للدراسات و النشر ، بيروت لبنان ، ط 02 ، 1980 ، ص : 09 ، 10 .

عنها لحنا يحاسبون عليه...))[90].و إن يكن لهذا الأمر من مغزى يذكر ، فهو تواجد سدنة النحو و اللغة بالمرصاد لمن تسول له نفسه التعدي على المعلوم من قواعد اللغة بالضرورة،ينتقدون الشعراء كلما أحسوا بأنهم جانبوا الصواب العام المشهور من النحو و اللغة .

و الحق أن الغاية من مآخذ ومعايب العلماء على الشعراء لم تكن خالصة لوجه النقد ، كما لم تكن لوجه الفن ولا الأدب.ذلك أن الهدف من هذه التصوبيات اللغوية والنحوية ليس هو عيون الأدب و الشعر بقدر ما كان الهدف هو الخوف على اللغة وعلى قواعدها التي استقرت،من تعبيرات الشعراء التي يرونها غير صحيحة،والشعر أكثر الكلام نشرا للصحيح أو الخطأ من اللغة كما يرى ذلك النقاد اللغويون ، هذه القواعد التي يدافع عنها النقاد والنحاة قد استقرت بالمغالبة ، بالتغليب،بالأمر الواقع ... لا يهم .المهم هو الحفاظ عليها في صورتها الحالية،وعدم ترك الفرصة للشاذ منها فيحل محل القاعدة . فعل اللغويون النحاة ذلك و هم لا يعلمون أنهم يسدون خدمة لا تقدر بثمن لعلم آخر هو النقد . إنها خدمة جليلة يكون لها ما يكون من فضل التأسيس و التأصيل فيما بعد.و عليه لم يكن الأمر مجرد مساهمة صوبت إلى الهدف أصابته أم أخطأته.، بل يتم العثور على التواجد الرئيسي للنحو كمقياس من مقاييس هذا النقد ، قديمه و حديثه ، و منذ النقاد العلماء الأوائل ممن كان يضمهم حيز وقيم الموسوعية العلمية ، و يجمعون بين التبحر ،و حتى الميولات اللغوية النحوية و يجمعون معها الميولات أو التبحر في علوم الأدب من رواية ،و نقد و ما إلى ذلك.فـ ((لم يكن هذا الانصراف إلى الشعر والاهتمام به من لدن الشعراء وحدهم،فقد شاركهم في ذلك العلماء النقاد،ومن بين هؤلاء علماء اللغة الذين استهواهم الشعر فوقفوا عليه وقفات.واتخذوا منه مادة أفادوا منها في بحوثهم ودراساتهم فأبو العباس المبرد،و أبو العباس ثعلب،وأبو الفتح ابن جني،من أصحاب النحو واللغة ولكنك لا تعدم أن تجد هؤلاء ممن عنوا بالشعر،وكتبوا في معانيه وقواعده. ووقفوا من لغته وقفة طويلة.))[91]هذه الوقفة قد أفادت بحق وبشكل لا يوصف الدرس النقدي عند العرب ، و ساهمت مساهمة فعالة في سبيل تأسيس نظرية نقدية عند العرب ، لا بد من أن تنبني على أركان ، و إن كان النحو العربي ممثلا للغة عمود من أعمدتها ، و خطوة منهجية لا بد أن يمر بها الناقد القديم و هو ينقد النصوص الأدبية . من الضروري إذن أن يمر بها سيد قطب و هو يطبق منهجه الفني في نقد الأدب العربي الحديث ، و لا بد أن يمر بها أيضا الناقد البنيوي المعاصر و هو يطبق المستوى النحوي على السرد أم على الشعر الحر و

[90] - عبد الصبور شاهين : في علم اللغة العام ،ص : 234 .

91 - إبراهيم السمرائي : لغة الشعر بين جيلين ، ص : 09 .

شعر التفعيلة ،و لا بد أن يمر بها أيضا الشكلاني الروسي بشكل آخر مغاير لما رأينا عند الجرجاني في نظرية النظم ، و النحو أحد أركانها إن لم يكن ركنها الرئيس ، إن يكن ذلك ، فالبلاغة و العروض و الأفكار أو الموضوعات و غيرها هي باقي أعمدة هذه النظرية النقدية .

في مسار التأصيل لا ينكر الدارسون اللسانيون المعاصرون للنص الأدبي الجذور الأولى للدرس اللساني العربي الذي يتخذ النص الأدبي مادة لدراسته ، فهذا الباحث محمد عزام يقول معترفا بجهود العلماء الأوائل ، نقاد الأدب اللغويون في نقد الأدب و إرساء قواعد فن أو علم النقد الأدبي العربي :((أما في مجال النقد اللغوي فقد كان للغويين والرواة ملاحظات على الشعراء،حيث أحصوا هفواتهم في استعمال الألفاظ، وضبطها،وإيثارهم إياها دون غيرها،و نبهوهم إلى مخالفاتهم منهج العرب في كلامهم.و كان ضابطهم ومقياسهم في هذا النقد ما عرفوه من استعمالات العرب للألفاظ))[92]، و ضوابط الكلم عندهم من خلال النحو ،و نظم الكلام على نحو ما نظمته العرب من المفردة إلى الجملة ، إذا جاز لنا استخدام لفظة النظم ، نقلا عن الجاحظ أولا باستعمال التركيب ، و نقلا عن الرماني و الخطابي و غيرهما في نظم القرآن و إعجازه ، و نقلا عن الجرجاني ثانيا و تاليا باستخدام آخر يعني العلاقات التجاورية بين هذه الألفاظ حتى تؤدي معنى من المعاني ، حتى رأينا الرجل يلح و يؤكد على ((أن فساد التركيب النحوي يؤدي إلى فساد المعنى.))[93] مادامت اللغة تفيد بالمعنى وفق تركيب ما، فإذا ما غيرت أجزاء هذا التركيب تم الحصول على معنى آخر مغاير و ربما تم الحصول على "اللا /معنى" .قال الإمام عبد القاهر الجرجاني ،رحمه الله ،أيضا في دور النحو في استقامة المعنى و صولا إلى حسن النظم و جودته:((واعلم أن النظم ليس إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو،و تعمل على قوانينه وأصوله،وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها،وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها))[94]. و الإمام الجرجاني من خلال هذا الكلام يجعل من النحو شرطا لا يصح النظم إلا به .و هل يستقيم أدب أصلا بلا نظم ؟ !.

لا لم يكن الأمر مجرد مسّ النقد لكل شيء بطرف ، على عادة مادته الخام (الأدب) . و إنما تعمقت الرؤية ، و توثقت أواصر القربى ، حتى بات

---

92 - محمد عزام : التحليل الألسني للأدب ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ،الجمهورية العربية السورية ، د ط ، 1994 ، ص : 13 .

93 - محمد عزام : التحليل الألسني للأدب ،ص : 147 .

94 - عبد القاهر الجرجاني:دلائل الإعجاز، تعليق وشرح: محمد عبد المنعم خفاجي ،مكتبة القاهرة ،مصر ،ط 01 ، 1969 ، ص: 117 .

يلاحظ قيام علوم مهمة تحقق هذا التقاطع بين هذين الحقلين المعرفيين .و من ذلك ما يعرف قديما بالنقد اللغوي و منه النقد النحوي ، و حتى النقد البلاغي الذي يمسّ فيما يمسه نقد الجرجاني المبني على نظرية النظم ،و ما تقتضيه هذه النظرية من المرور على العلاقات النحوية التجاورية بين الألفاظ ، و ما إليه من نحو الجملة.و حتى رأينا ما بات يعرف حديثا بالنقد اللساني الحديث و المعاصر، و فيه المرور بأحد مستوياته و مستويات البنيوية فيه ، و هو المستوى النحوي . إذن و الحال هذه ، لم يعد النحو بمعزل عن النقد الأدبي من حيث الوظيفة و من حيث النية و القصد . كما لم تكن علاقة النحو بالنقد علاقة عابرة ،و نحن أمام هذه المظاهر الجلية، وهذه التجليات الواضحة في هذه الشبكة من العلاقات بين علمي النحو و النقد عند العربي قديما و حديثا و حتى عند الغرب . على الأقل يوم حدث الاتصال العظيم بين ضفتي البحر الأبيض المتوسط الشمالية و الجنوبية ،منذ حملة نابليون على مصر و حتى يومنا هذا . أما الاتصال العربي بالثقافة اليونانية منذ العصر العباسي ، فقد أفاد العرب في الجوانب الفلسفية ،و منها أثر هذه الأخيرة في نقد قدامة ابن جعفر و حازم القرطاجني . و إن كنا لا نعدم أثرا للمنطق على اختلاف المدارس النحوية عندنا ، و هو ما من شأنه أن يفضي إلى فكرة أخرى تعبر عن توزع حتى النقاد على المدارس النحوية السائدة في الثقافة العربية القديمة : مشرقها و مغربها ، كوفتها و بصرتها و بغدادها و حتى أندلسها ، و ما تتكون منه هذه المدارس من أئمة و أساطين ، خاصة و هم ينقدون – و إن شئت قلت : يصوبون - الأدب وفق هذا التوزع المذهبي اللغوي و المدرسي النحوي ، و تخندق كل ناقد نحوي و لغوي في خندق مذهبه النحوي ، و انتمائه إلى هذه المدرسة النحوية دون تلك .ولذلك فـ((لا شك في أن هناك دراسات قديمة اتصلت بالنص الأدبي تتناوله من حيث الصحة اللغوية،وتحاول أن تستمد منه كثيرا من الشواهد التي تفيد في مجال الدرس النحوي،وأن تتخذه دليلا على صحة رأي معين أو قاعدة خاصة.و هناك – كذلك – دراسات أخرى تجاوزت مسألة الصواب والخطأ،واتصلت بالعملية الإبداعية بدءا بالمفرد ووصولا إلى الجملة))[95] . فأصبح النقد الأدبي طريقا غير مباشر عند النقاد اللغويون العرب القدامى لمساندة مذاهبهم النحوية و اللغوية ، و تأكيد شواهدهم النحوية أيضا .

<u>النحو العربي بين عظيم خطره و شرف منزعه</u>

95 - محمد عبد المطلب : جدلية الإفراد و التركيب في النقد العربي القديم ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت لبنان ، و الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونجمان القاهرة مصر ، ط 01 ، 1985 ، ص : 82 .

إذا قُدّر لنا أن نعتبر النقد العربي بنية مستقلة من حيث تكوينها المنتظم ، و تضافر عدّة عناصر في تشكيل و صياغة هذه البنية التامة.وإذا سلمنا بأن النقد لا بد أن يأخذ من كل شيء بطرف، كما أسلفنا . إننا إذا فعلنا ذلك فسوف نجد أنفسنا أمام عنصر أساس من هذه البنية و هو النحو العربي بالقدر الذي تكون فيه نسبة البنية الصغرى إلى البنية الكبرى . هذا المجال العلمي المعرفي الذي تنبه إليه و إلى خطورته في استقامة الكلام العربي جمع غفير من أرباب دولة الإسلام الأولى و على رأسهم رسول الله صلى الله عليه و سلم ، ((فعن عبد الله بن مسعود (ض) أنه قال:" لحن رجل أمام رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" أرشدوا أخاكم فقد ضل))[96].يضاف إلى هذا ما ورد عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه من قوله :" لئن أقرأ فأسقط أحب إليّ من أن أقرأ فألحن".وما ورد عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه حين سمع رجلا ممن أساء الرمي بالسهام يلحن ،إذ يقول مبررا سوء رميه بالسهام:"إنا قوم متعلمين" فقال له عمر:"والله لخطؤكم في لسانكم أشد عليّ من خطئكم في رميكم". أضف إلى ذلك أمره (عمر) رضي الله عنه لأبي موسى الأشعري أن يضرب كاتبه سوطا حين أخطأ في الكتاب وكتب في أوله :"من أبو موسى الأشعري".ودون أن ننسى ما كان يعرب عنه عمر بن عبد العزيز رحمة الله عليه من كرهه للحن،ومنعه حاجات الملحنين وقوله رحمة الله عليه:" أكاد أضرس إذا سمعت اللحن" [97].

كل ذلك من شأنه أن يبين دور النحو في استقامة الألسنة ، و الابتعاد عن الكلام الناشز المستكره في الكلام العادي ، فضلا عن تواجده في الكلام الفني الأدبي الذي هو بالضرورة أرقى من الكلام العادي . و الذي يزعم أنه ، و لفنيته و جماله ، يمج الاستكراه و الركاكة و القبح .

فهكذا إذن تنبه المسؤولون عن دولة العرب إلى خطورة هذا الأمر،و تفطنوا إلى الأبعاد التي يمكن أن يصل إليها التغاضي عن مثل هذه الأخطاء ، فحاولوا جهدهم ، من خلال ، تصرفاتهم الرادعة ، و التي تشكل شبه قوانين و عقوبات لمن يخطئ في علم النحو ، مرهبين من مغبة الزيغ في الكلام . إنهم إذ يفعلون ذلك يمنعون الحياد عن الفطرة اللغوية و يدعون إلى استقامة الكلام و من ثمة استقامة المعنى ، و هم الفصحاء البلغاء ، و منهم من أوتي جوامع الكلم صلى الله عليه و سلم ، كما أنهم بعملهم هذا يمنعون سوء الفهم الذي قد يصيب النص القرآني الكريم ، فكانت تصرفاتهم هذه قومية و دينية و اجتماعية و علمية و حضارية .فأما الجانب القومي منها فهو المحافظة على

---

96 - ابن قتيبة : أدب الكاتب ، تحقيق الدكتور يوسف البقاعي ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت لبنان ، ط 01 ، 2003 ، ص : 05 .

97 - المرجع نفسه ، ص : 05 ، 06 .

لغة الوطن العربي ، و اللغة تعني الهوية ، و أما الجانب الديني فهو الخوف على القرآن الكريم فلا يساء فهمه بالسوء و الخطأ في قراءته ، و أما الجانب الاجتماعي فمشتق من وحدة اللغة و وحدة المجتمع و أما الجانب العلمي فبالحفاظ على القواعد و قبلها الحفاظ على السليقة و سنن العرب في كلامها و هي سنن علمية و معرفية انتشرت و سادت المجتمع و أما الجانب الحضاري فمن خلال المحافظة على تراث الأمة اللغوي و رصيدها البلاغي و البياني و المحافظة على فصاحتها .

في البداية كان النص المركزي (استقامة المعنى المقصود كحد أدنى)

ما كان العرب الجاهليون في قبائلهم ، و في بواديهم ، و حتى في حواضرهم يدرون ما النحو و ما الصرف و ما الإعراب .و مع ذلك كانوا ينطقون اللغة العربية المعربة ، و إن كانت بعض القبائل تخالف بعضها ، و تخالف قريشا في مكة و ما جاورها في بعض الظواهر الإعرابية و بعض الظواهر النحوية و الصرفية .حتى حذا بأبي عمرو بن العلاء أن يقول :"ما لغة حمير بلغتنا و ما عربيتهم بعربيتنا "و هو يقصد بعضا من الألفاظ و التراكيب ،وبعضا من ظواهر الإعراب.و مع ذلك فقد كانت القبيلة أو مجموع القبائل المشتركة في نمط لغوي واحد هي المجتمع السيد الذي تواضع على اللغة .و هو من يفرضها و يحدد الصواب و الخطأ فيها ، هكذا على السليقة . و مثله متى قعدت القواعد من قبل الدوائر العلمية العربية و مراكز الثقافة ، فبعد أن أشّرت عليها السلطة السياسية صارت هذه الدوائر التي تسود المجتمع ،فهي نخبته و ممثلته و مسنودة السلطة فيه ،هي التي تحدد الصواب و الخطأ .ذلك بعد أن أوكلت إليها المهمة ،الرسمية أم الأدبية الاعتبارية و الاجتهادية ، في أن تقعد القواعد ،و تجمع و تضبط اللغة . لقد كانت هذه المراكز هي مدارس النحو العربي التي ارتضاها المجتمع و رضيت السلطة عن عملها،و خلاصة الأمر يعبر عنه عبد الصبور شاهين فيقول:((إن الصواب اللغوي مرتبط أشد الارتباط بالصورة التي يرتضيها المجتمع للغته،وإن الخطأ اللغوي هو نقيض هذه الصورة،لأن المجتمع هو الذي يملك اللغة وليست اللغة هي التي تحكم المجتمع))[98].و متى رأى المجتمع أن هذا صواب فهو صواب والعكس صحيح.والحق أن التطور هو من يحكم المجتمع و يحكم اللغة ،وهو من يفسح المجال للمجهول الذي قد يحمل بين طياته ما كان خطأ فيصبح صحيحا. على الرغم من وقوف جهات عديدة تنزع منزع المحافظة سدا منيعا أمام تغير ، و حتى لا نقول تطور اللغة ، و أعني بها

98 - عبد الصبور شاهين : في علم اللغة العام ، مؤسسة الرسالة ، بيروت لبنان ، ط 04 ، 1984 ، ص : 231 ، 232 .

الدوائر الدينية و الدوائر السلطوية ، خشية تغير اللغة العربية فتختلف اللغة المتغيرة عن لغة القرآن الكريم ، فيذهب معنى الإعجاز بالفصاحة و البلاغة و باللفظة و بالنظم من عقول العرب المحدثين و من قلوبهم .

لقد كان النحو على الدوام خادما للنص الفني مثلما كان خادما بدرجة أقل قيمة ، و أوسع تمثلا لِلُغَةِ التواصل العادي عند العربي.، فلقد نشأ النحو العربي في خدمة القرآن الكريم .و من ثمة لا نستبعد أن يتم هذا التواصل ليكون النحو خادما للنص الأدبي الفني البشري كما كان في منشئه في خدمة النص الأدبي الفني الإلهي . دون أن تشوب الخدمة شائبة ، أو أن ننتقص من قدرها و من شرفها قيد أمّلة ، أو قدر حبة من خردل ، كما يقولون .،فلقد كان النص الفني ، الأدب ، سابقا للنص العلمي، النحو .يشهد على ذلك تاريخ الأدب الراجع إلى الجاهلية ، و تاريخ النحو الراجع بنا إلى عهد علي بن أبي طالب و قصته المشهورة مع أبي الأسود الدؤلي في "ما أجمل السماء "مع ابنته و في " أن الله بريء من المشركين و رسوله "[99] في قراءة رجل للقرآن الكريم ، و من ثمة فالسابق أشرف من المسبوق و المتبوع أشرف من التابع . و لو من منظور نقاد الأدب الذين ، بالضرورة ، يختلفون مع النحويين و اللغويين في هذا الطرح الذي هو طرح المزية و القيمة . و مع ذلك يحتج النقاد بأن السابق في، هذه الحال، غاية و المسبوق وسيلة . و هذه المفاضلة لا تغبط النحو حقه من الشرف الذي نوهنا إليه في مقدمة هذه المقالة و لا تحرمه منزلته تلك . و هو ما دعا كل عاقل إلى ضرورة احترام علم النحو و تحكيمه في الكلام و المنطق ، بل و محبته لأنه مطية الشرف،و منير الدروب و مبدد الظُلَم الحوالك في المعنى ، و لاسيما حين يتعلق الأمر بكتاب الله أشرف كلام و أقدسه ، فقد قال في ذلك علي الأصفهاني :

أحبب النحو من العلم فقد ** يدرك المرء به أعلى الشـرف
إنّمـا النحويّ في مجلسـه ** كشهـــــــــــــاب ثاقب بين السـدف
يخرج القرآن من فيه كما ** تخرج الدرة من جوف الصدف .[100]

وقال في ذلك أيضا العبرتائي الكاتب :

على أن للإعـراب حـــــــــــدا و ربما ** سمعت من الإعراب ما ليس يحسن
و لا خير في اللفظ الكريه استماعه ** و لا في قبيح اللحن و القصد أزين
و يعجبني زيّ الفتى و جمـــــــــــــاله ** فيسقط من عينيّ ســــــــــاعة يلحـن .[101]

---

99 - سورة التوبة ، الآية 03 .
100 - ابن قتيبة : أدب الكاتب ، ص : 08 .
101 - المرجع نفسه ، ص : 08 .

و هو - كما يتضح – تحذير شديد اللهجة ، جاء في قالب النظم ليحفظ و يذاع و ينتشر ، لمن يقع في اللحن ، و لا يحترم قواعد الإعراب، و تخويف له مما ينتظره من زلل القدم في مهاوي الذلة و الاستصغار و الاحتقار ،و الحكم عليه بالجهل و عدم الإبانة في المجتمع ، فهو شاذ بين الناس بخطئه هذا . و من ثمة عدم دركه الحاجة مهما كانت هذه الحاجة مادية أم معنوية ، كما سنرى، فيما بعد ، مع عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز . فما كان أولى لمن يبتغي تجنب المعايب إلا أن يتعلم أولا النحو و((اللغة في رأي من يعتبرها لائحة كلمات وبنى نحوية بالإمكان تعليمها بسهولة))[102] . و ثانيا احترام هذا العلم الذي تم تعلمه بتطبيقه و استخدامه في أرض الواقع بأحسن صورة و أدق طريقة .

ما النحو و ما النقد ؟ (التماس و التجاذب في المفهوم)

الحق أن رؤية النقاد العرب القدامى للنقد الأدبي لم تختلف كثيرا عن رؤية النقاد و الدارسين العرب المحدثين و المعاصرين له . فهو يكاد يكون كعلوم اللغة و الدين عند العرب ، لم يترك فيها الأول للآخر شيئا .على الأقل بالنسبة للمحاور الرئيسة في هذا العلم أو ذاك ، و عليه فالنقد الأدبي عند القدماء هو تلك الضوابط و المقاييس التي يعرف بها جيد الأدب من رديئه ،فكما قال قدامة بن جعفر بشأن الشعر ونقده:((ولم أجد أحدا وضع في نقد الشعر تخليص جيده من رديئه كتابا))[103].ولم يخرج الدكتور إحسان عباس ،و هو يؤرخ للنقد الأدبي عند العرب،وحتى وهو ينقد الأدب العربي ، عن مفهوم النقد عند القدماء ،وعلى رأسهم قدامة بن جعفر فيقول:((ولكن النقد في حقيقته تعبير عن موقف كلي متكامل في النظرة إلى الفن عامة أو إلى الشعر خاصة يبدأ بالتذوق،أي القدرة على التمييز،و يعبر منها إلى التفسير والتعليل والتحليل والتقييم – خطوات لا تغني إحداها عن الأخرى،وهي متدرجة على هذا النسق،كي يتخذ الموقف نهجا واضحا موصلا على قواعد – جزئية أو عامة – مؤيدا بقوة الملكة بعد قوة التمييز))[104].فهذا المفهوم الذي أعطاه لنا لم يخرج عن فكرة التمييز بين جيد الأدب ورديئه،وإن كان اشتغل على التفاصيل فزاد الملكة الذوق،واشترط التعليل والتفسير والتحليل والتقييم .و إن

102 - ميشال زكريا:مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع ، بيروت لبنان،ط 01، 1984 ،ص: 15 .

103 - قدامة بن جعفر : نقد الشعر ، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي ، دار الكتب العلمية بيروت لبنان ، دط ، د ت ، ص : 61 .

104 - إحسان عباس : تاريخ النقد الأدبي عند العرب ، دار الثقافة ، بيروت لبنان ، ط 01 ، 1971 ، ص : 14 .

كان بعضها متضمن في كلام قدامة السابق.،مما يعني أن النقد عنده هو تمييز جيد الأدب– تعميما – من رديئه.أو هو عند ابن طباطبا العلوي عيار الشعر،فإن جاز لنا التعميم قلنا عيار الأدب.وقد عرفه ابن طباطبا العلوي أيضا بقوله:((وعيار الشعر أن يورد على الفهم الثاقب،فما قبله واصطفاه فهو واف،وما مجه ونفاه فهو ناقص.))[105] و الملاحظ أن إطلاق الحكم بالوفاء والنقصان هي ثنائية ضدية بديلة لثنائية (الجيد و الرديء) عند بقية النقاد العرب ،بمن فيهم ابن طباطبا العلوي صاحب هذا القول في غير هذا الموضع .

وأما النحو هو أيضا ، كما أسلفنا ، و مثله مثل النقد ، ضوابط و مقاييس يُعرف بها صحة القول و استقامته من علته و اعوجاجه أو فساده، كما أن المنطق – مثلا - هو الضوابط و المقاييس التي يعرف بها صحة القياس من فساده .

و سوف لن أطيل في سرد تعاريف النحو و إنما سأكتفي بقول علي الكسائي في تعريف هذا العلم :

إنما النحو قياس يتبع ** و به في كل أمر ينتفع . [106]

و إن كانت لفظة النحو في النقد الأدبي لها معنى آخر و مدلول مغاير لما هي عليه في علم العربية ، فهي ((بمعنى الاتباع والتقليد. يقال:نحا نحوه سار على نهجه،واتبعه وقلده.وهكذا كان استخدام محمد بن الحجاج الجراداني في حديثه عن محمد بن مناذر الذي كان يقلد أو ينحو نحو عدي بن زيد في شعره."قلت لابن مناذر:من أشعر الناس؟قال:من كنت في شعره،فقلت:من ذاك؟فقال:عدي بن زيد ،وكان ينحو نحوه في شعره،ويقدمه ويتخذه إماما))[107] . و في الحقيقة يمكن اعتبار المشكاة التي يصدر منها النحو في الأدب و النحو في اللغة العربية واحدة ، مادامت اللفظتان ترميان إلى معنى الإتباع و التقليد ، الأول مسار اللغة و قواعدها بالاستقراء و القياس و الثاني بالمشابهة و التقليد .

بل من هنا عرفنا ما للتقارب الحاصل حتى بين النحو و النقد من حيث المفهوم ، أو على الأقل من حيث الماصدق ، فكل منهما قياس و معيار يقاس به الكلام أو الأدب ، على ما بين الكلام و الأدب من تداخل كبير ، إن لم

---

105 - ابن طباطبا العلوي:كتاب عيار الشعر ، تحقيق الدكتور عبد العزيز بن ناصر المانع ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق سورية ، د ط ، 2005 ، ص : 06 .

106 - ابن قتيبة : أدب الكاتب ، ص : 07 .

107 - محمد مهدي الشريف : معجم مصطلحات علم الشعر العربي : منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ، ط 01 ، 2004 ، ص : 148 . نقلا عن الأغاني ج 18 ص 150 .

يكونا شيئا واحد في مستويين اثنين .إذا نظرنا إلى مستويي الأدب الشعبي و اللغة الجاهلية الأدبية الممتازة ، و هما معا (النقد و النحو)ضوابط يحتاج إليها الكلام ليستقيم المعنى منه ، الأول لغويا عبر الإفادة ،و الثاني جماليا عبر الحسن أو الإفادة الفنية الممتازة الممتعة .

لماذا علم النحو أولا و ما شبهة ضرورة احترامه كمقياس في النقد ؟

سوف لن أناقش هاهنا مسألة لماذا النحو ؟ فهذه المسألة قد تم مناقشتها و الإجابة عما يختلج النفس و الحاجة العلمية من أسئلة بذكر حدها و تعريفها ، و إنما أناقش هنا مسألة لماذا أولية النحو تطرح نفسها دائما بالنسبة للعلوم التي تمس الأدب بطرف . بما في ذلك البلاغة و العروض فيما يتعلق بحاجة الشعر إليها ؟، فقد يحتمل التنازل عن العروض نسبيا أو كليا فتكون القصيدة مجزوءة أو منهوكه أو مشطوره أو موشحة أو حرة تفعيلية أو نثرية ، كما رأينا في آخر الصيحات التطورية للشعر العربي .و قد تنزل القصيدة في مستواها الإشاري التلميحي الترميزي إلى الخلو من الخيال إلى المبشرة .، و لكن أن نتصور نصا أدبيا دون نحو أو دون مجاراة للعرب في سنن كلامهم ، من حيث اللغة و الصرف و النحو ، فذلك ما لا يرضاه كهان النقد و اللغة و الأدب . لأن المسألة لا تتعلق بدنو أو تطور أو تبدل و تغير لبعض المعطيات الفنية ، بقدر ما تعني ذهاب المادة و ذهاب اللغة . و ما لهذا الأمر من خطورة الثورة الجذرية على السائد ، و ما تجره خلفها من ذهاب الخصوصية و الهوية و كل مصطلحات الرهبة و القاعدية ، و لاسيما حين يتعلق الأمر بلغة كلغة القرآن الكريم ،و حضارة كحضارة الأمة العربية و الإسلامية .

قال إسحاق بن خلف البهراني في هذا الشأن :

النحو يصلح من لسان الألكن ** و المرء تعظمه إذا لم يلحن
فإذا طلبت من العلـــــوم أجلها ** فأجلها منها مقيم الألسن.[108]

و قال علي الكسائي أيضا في ذات الشأن :

فإذا ما نصر النحو الفتـــــــــى ** مر في المنـــــــــطق مرا فـــــاتسع
فاتقـــــــــــــاه جل من جـــالسه ** من جلـــــيس نــــاطق أو مستمع
و إذا لم ينصر النحو الفتى ** هـــــــاب أن ينــــــطق جنبا فانقطع
فتـــــراه يرفــــــــع النصب وما ** كان من خفض ومن نصب رفع
يقرأ القـــرآن لا يعرف مـــــــا ** صــــــــــرف الإعراب فيه و صنع
و الـــذي يعـــــــــــرفه يقرؤه ** فإذا مــــــــا شك في حرف رجع

108 - ابن قتيبة : أدب الكاتب ، ص : 08 ، 09 .

نـــــاظرا فيه و في إعـــــــــرابه ** فإذا مـــــــــــــا عرف اللحن صدع

كم وضيع رفع النحو وكم ** من شريف قد رأينـــــــــــاه و ضع .[109]

فبالنظر إلى الخطورة التي لاحظناها في إفادة الأبيات السابقة ،تتحدد أولية النحو العربي في الكلام العربي عاديه فنيه.ثم أليس من الملفت للانتباه حضور القرآن الكريم كلما تم الحديث عن الدعاوي التي تدعو إلى ذهاب النحو أو حتى تغيير بعضا منه و التنازل عن بعض ؟! نعم إن الأمر لكذلك ،وهوفي حقيقة الأمر،مثار الخوف والرهبة و الخطورة.

و بناء على ما تقدم نقول بأنه تشترك في العملية النقدية العديد من الحقول المعرفية ، من مثل المنطق و الحساب و البلاغة و الغريب و الأنساب و الأيام و العروض و الصرف و فقه اللغة و غيرها .و لذلك قلنا عن دخول النحو عملية البناء النقدي أنه مشاركة منه في الصياغة ، و أي مشاركة هي ؟ ! إنها مشاركة في التأسيس و التركيب لخلق نظرية نقدية عربية ، و من دونه تصبح العملية النقدية غير مجدية ، و لا تؤدي دورها المنوط بها ،وصولا إلى أهداف التمييز بين الجيد و الرديء .على أن لا يكون هذا التمييز مجرد حكم ذوقي ، بل يجب ، لعلميته و موضوعيته ، أن يرفق بالتعليل و التقييم ثم بالتقويم في العملية النقدية .فضلا عن محاولة صياغة نظرية نقدية عربية بكل ما تعنيه النظرية من رقي تنظر إلى الممارسة النقدية العشوائية و حتى المنهجية من عل . فلماذا كان النحو العربي على رأس أو أول هذه الحقول المعرفية دخولا في العملية النقدية ؟ يتعلق الأمر بالعملية الجنيسة ، فمن خلال الانتماء الذي يحققه النحو إلى النقد الأدبي ، و من خلال التقارب المحقق بينهما من حيث المادة الخام منهجيا و تكوينيا (فالنقد قول على قول و قواعد قولية لصلاح القول) و النحو (قول للقول ، و قواعد قولية لصلاح القول) أيضا ، مع فارق بسيط يتمثل في استظلال الأول بالذوق و الفن و استظلال الثاني بالسائد الموجود ، و بالواقع اللغوي الغالب و المشهور أولا ثم بالقواعد المستقرة ثانيا . فالأول معياري و الثاني وصفي ، و من هاهنا فقد اشتركا في أكثر مما اختلافا فيه . فضلا عن أن هدف كل منهما هو واحد، و هو صلاح القول ،سواء القول العادي أو القول غير العادي في مستواه الأدبي الفني . مع احتمال تواجد التداخل و التقاطع بينهما ، على اعتبار أن النحو يمتد إلى القولين في المستويين و النقد يمتد إليهما معا أيضا في حالة توفر شرط واحد و هو التطابق بين المستويين في شرط الفنية ، في كل من الخطابة و الوصية و المثل و الحكمة غير الشعرية ، و هذه الأجناس الأدبية

109 - المرجع نفسه ، ص :07 ، 08 .

تكون أحيانا في مستوى فني راق مع أنها في الأصل لم يقصد بها الفنية و المتعة كما رأينا مع الشعر .

و ليست العلمية و التجانس هما ما يبرران التمسك بالنحو في النقد الأدبي فحسب ، و إنما يضاف إليهما رهبة السائد، و الخوف من تبدل الألسنة ،و حدوث الطفرات، و كل ما تعنيه الثورة من رهبة و خطورة . فضلا عن دوره في استقامة الكلام على القياس أو على ما ألفه العرب في كلامهم ،و ما جرت عليه ألسنتهم ،و ما نطقت به سنن كلامهم ، و لاسيما الأدبي الفني منه .، و لذلك يثبت ابن وكيع التنسي صلة النحو العميقة بالأدب شعرا و نثرا أكثر بكثير من الكلام العادي و الخطابات اليومية التواصلية التي تدخل ضمن حد اللغة التي هي" أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" كما ذهب إلى ذلك ابن جني في مشهور ما أطلقه من تعريف للغة. يقول التنسي :

يحسن النحو في الخطابة و الشعـ ** ـر و في لفظ سورة و كتاب
فإذا ما تجـــــــاوز النحو هـــــــذي ** فهو شيء من السمامع نـاب .[110]

بل من خلال هذين البيتين تتضح لنا الصورة أكثر في أن علماءنا القدامى لم يكونوا يخشون على اللغة التي يتعاملون بها في حديثهم اليومي ساعة ذهاب النحو بقدر ما كانوا يتشددون في استحضار النحو رقيبا دائما للكلام و عيارا نافذا عليه في الكلام الفني الجميل ، و هو الأدب أو ما جرى مجراه من الكلام الرسمي في الرسائل و ما يُتخاطب به من كلام في النوادي و المعاهد العلمية و المجالس الثقافية و السياسية .

الاتجاه اللغوي اللساني في تحليل الأدب خير مسوغ لالتقاء النقد بالنحو ، و لعل التجانس المتمثل في اللغة هو المبرر للجمع بين حقلين متجانسين في اللغة ، اللغة العلمية المنهجية ، مادام كلاهما من العلوم ، و إن كان يحكم النقد ما يعرف بالذوق و هو ذو منزع ذاتي أكثر من أخذه شيئا من الموضوعية من خلال ما يعرف بالذوق العام .

<u>ارتباط النحو بالبلاغة (الاجتياز و التعدي)</u>

كفى الأدب ميلا نحو الغموض بالترميز والخيال والتجريد والإلغاز أحيانا.إننا إذا بالغنا في ذلك وتعدينا حد الملح في الطعام ،والحلاوة في اللسان ،والفنية والرمزية في الأدب اخلولج أمر البيان والتبيين،الإفهام التفهيم والإفصاح والتفصيح الذي من أجله وضع الأدب .

مسألة علاقة النحو بالبلاغة العربية التي هي من صميم مكونات النص الأدبي لاسيما إذا عرفنا ما للبلاغة العربية من ارتباط وثيق بالنقد حتى

110 - المرجع نفسه ، ص : 07 .

سيطرت عليه و أصبحت هي هو ، هذه المسألة نجدها عند الجرجاني من خلال علاقة النحو العربي بالنظم الذي يقترحه الجرجاني بديلا عن الطروحات القديمة للفصاحة و البلاغة العربية. و لاسيما مسألة اللفظ و المعنى عند الجاحظ و عند غيره ، و لهذه صلة بين نظرية النظم الجرجانية بالبلاغة القديمة ، و من ثمة تعلقها بالأدب أو المستوى الفني للكلام العربي[111]. التي لاكتها الألسن في هذه السنوات الأخيرة .ولا أريد هاهنا أن أناقش مسألة استقامة المعنى المقصود - وأضع سطرا تحت كلمة المقصود هنا – من خلال استقامة القواعد النحوية، وما يتبعه من تغيير أماكن الألفاظ و تبديلات نظمها ،مما هو مسجل في دلائل الإعجاز للجرجاني حول بيت امرئ القيس في مطلع معلقته حيث يقول :

قفا نبك من ذكرى حبيب و منزل ** بسقط اللوى بين الدخول فحومل[112]

و ما يتبعه بعد ذلك من تغير للمعنى ، إن لم نجزم بذهابه على الإطلاق .، و ليس أدل على ذلك من قراءة الآية الكريمة:((إنما يخشى الله من عباده العلماء))[113] و إنما عنيت هنا بالضبط تلك المآخذ التي أخذها العلماء على الشعراء .

هذا وأن الإمام عبد القاهر الجرجاني ليعطي قيمة كبيرة للنحو ، فهو في معرض نقده لطائفة من الناس استقلوا دور النحو في استقامة المعاني ،وخاصة في النص الأدبي ومنه الشعر،يقول عبد القاهر الجرجاني:((ولما لم تعرف هذه الطائفة هذه الدقائق وهذه الخواص واللطائف لم تتعرض لها ولم تطلبها.ثم عن لها بسوء الاتفاق،رأي صار حجازا بينها وبين العلم بها،وسدا دون أن تصل إليها،وهو أن ساء اعتقادها في الشعر– الذي هو معدنها وهو المعول فيها–وفي علم الإعراب الذي هو لها كالناسب الذي ينميها إلى أصولها،ويبين فاضلها من مفضولها،فجعلت تظهر الزهد في كل واحد من النوعين،وتطرح كلا من الصنفين،وترى التشاغل عنها أولى من الاشتغال بهما،والإعراض عن تدبرهما،أصوب من الإقبال على تعلمهما...وأما النحو فظنته ضربا من التكلف،وبابا من التعسف،وشيئا لا يساند إلى أصل،ولا يعتمد فيه على عقل.وأن ما زاد منه على معرفة الرفع والنصب،وما يتصل بذلك مما تجده في المبادئ.فهو فضل لا يجدي نفعا،ولا تحصل منه على فائدة،وضربوا له مثلا بالملح – كما عرفت – إلى أشباه لهذه الظنون في القبيلين،وآراء لو علموا مغبتها وما تقود إليه لتودوا بالله منها،ولأنفوا لأنفسهم

111 - محمد عبد المطلب : البلاغة و الأسلوبية ، مناشرون و الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان مصر ، ط 01، 1994، ص : 39 .

112 - امرؤ القيس : الديوان ، ضبط و تصحيح : مصطفى عبد الشافي ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ، د ط ، 2002 ، ص : 110 .

113 - سورة فاطر ، الآية : 28 .

من الرضا بها،ذلك لأنهم بإيثارهم الجهل بذلك على العلم:في معنى الصاد عن سبيل الله،والمبتغي إطفاء نور الله تعالى).)[114]وحجة الجرجاني،حسب ما يبينها في الصفحات التالية دينية خالصة ، لا تخرج عن تحول الناس- إن عم استهزاؤهم بالنحو وتقليلهم من قيمته- إلى ذهاب العلم بالقرآن الكريم ،والحفاظ على لغته ،والتبحر في إظهار إعجازه.فالنحو عند الجرجاني مرتبط بمسألة الإعجاز القرآني[115].

للأسف الشديد الدكتور محمد زكي العشماوي – و هومن أبرز المتحدثين عن قضايا النقد العربي و الدارسين له – لم ينقب عن آراء الجرجاني النقدية فيما يتعلق بالنحو وعلاقته بالنقد الأدبي العربي،بقدر ما أتانا بملاحظات تتعلق باللغة عموما .،بما في ذلك استخدام اللغة استخداما فني أدبي.[116] و لكن نظرة فاحصة إلى كتاب دلائل الإعجاز من شأنها أن تتدارك ما أغفله الدكتور محمد زكي العشماوي بقصد عدم التطرق و الاكتفاء ،أم بغير قصد نسيا .

في قضية ارتباط النحو بالبلاغة العربية ،ضمن سياق النقد الأدبي،تطالعنا مسألة النقد البلاغي وارتباطه في علميته بعلم الكلام ،و لاسيما القياس و العلة و ما إليه من مصطلحات المناطقة ، ما كان للنقد أن يمسها لو لا ارتباطه بالبلاغة ،و البلاغة المرتبطة بالمنطق الإغريقي سيرا خلف خطا النحو و أصوله كعلم مستحدث عند العرب ، و قد تجلى ارتباط النقد بالبلاغة ذات الصلة بالمنطق الأرسطي عند ابن قتيبة و عند حازم القرطاجني ،كما وجد أيضا عند تقسيمات القزويني و السكاكي . إن هذا الارتباط هو إضافة جديدة للنقد ماشيا على درب الحيازة العلمية في علاقته بالنحو من خلال أصول النحو والبلاغة المرتبطة هي بدورها بعلم الكلام عند العرب .

مسألة أخرى ذات صلة وثيقة جدا بالبلاغة ، إن لم تكن هي البلاغة و أعني بذلك الأسلوب ، و مادامت البلاغة تشتغل على الكلام المنظوم و به يعرف الأسلوب ، فإن((هناك جوانب كثيرة في هذا النقد يمكن ربطها بطبيعة بناء الأسلوب،وهي تلك الجوانب التي اتصلت بالدراسة النحوية الجمالية والدراسة البلاغية،من مثل الحديث عن الأدوات وحروف المعاني وخروجها إلى معان إضافية تكتسبها من السياق.والحق أن البحث النحوي قد أمد النقد بقيم موضوعية كثيرة ساعدته على تخطي ذاتيته في محاولة بناء نظرية لغوية في فهم النص،بحيث تبدأ من الصياغة و تنتهي بها،وترصد الخواص

---

114 - عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز ، تعليق و شرح ، محمد عبد المنعم خفاجي ، مكتبة القاهرة مصر ، ط 01 ، 1969 ، ص : 56 ، 57 .

115 - محمد عبد المطلب : البلاغة و الأسلوبية ، ص : 57 ، 58 .

116 - محمد زكي العشماوي:قضايا النقد الأدبي بين القديم و الحديث،دار النهضة العربية للطباعة و النشر،بيروت لبنان ،د ط ، 1979 ، ص : 288 .

الجمالية التي تتصل بالتعبير والكشف عنها في التراكيب اللغوية،و تقيم علاقة وثيقة بين الدوال ومدلولاتها في صور الكلام ومستوياته المختلفة))[117]. و هنا بالذات تتضح قيمة النحو العربي في البلاغة العربية ، و يظهر دوره من خلال كونه أحد مكونات الأسلوب ، و الأسلوب غاية البلاغة و البلاغة هدف الأدب ، و النقد هدفه الأدب الجيد ، و لاسيما حين يعتمد التقويم بعد التقييم و الشرح و التفسير لهذا النص .

الكلمة المفردة التي لطالما اشتغل عليها النحاة في نحو المفردات و في الصرف العربي ، إذا اجتزنا وادي الحدود الفاصلة بين الحقول المعرفية وجدناها عند النقاد جميعا ،و على رأسهم الجاحظ في ثنائية اللفظ و المعنى. يقول الباحث محمد المطلب عن "الكلمة" التي هي عند النحاة "المفرد":((الحق أن نمو البحث اللغوي القديم فيما يتصل بالمفرد قد ضم مساحة كبيرة كانت محجوزة للنقد الأدبي،ومن هنا اتصلت مباحث اللفظة بطبيعة الأسلوب.))[118]و هو يقصد بذلك اللفظ و ما يتمخض عنه من معنى ، و قد لاكت هذه الثنائية كثيرا الدراسات النقدية العربية منذ الجاحظ إلى آخر نقاد عصر الضعف والانحطاط .

يقول أيضا محمد عبد المطلب عن "الكلمة" التي حاول اللغويون القدماء تعريفها بأنها اللفظ المفرد أو القول المفرد:((ومهما يكن من شيء،فإن اللغة تحوي مجموعات صوتية يمكن أن ندرك عند سماعها أنها كلمة لها مدلولها كالأسماء والأفعال،وهو الذي يعنينا فيما نحن بصدده من دراسة دورها في بناء الأسلوب.وليس الأسلوب مجرد ضم مجموعات من هذه الألفاظ كيفما جاء واتفق،وإنما المسألة تتجاوز عملية الضم إلى عملية التعليق،بحيث تلعب العلاقات النحوية دورها في خلق هذا الأسلوب فيتحقق فيه المستوى اللغوي والمستوى الأدبي معا.والإفادة هنا أمر محتمل بالنسبة لمجموعة الملاحظات الشكلية التي أفرزتها البلاغة.،حتى يتوفر في الأسلوب النية الجمالية تغلفه.))[119] فمن خلال الأسلوب الأدبي برز دور النحو الذي لا يكون الأسلوب إلا به ، فالتعليق الذي يشير إليه الدكتور محمد عبد المطلب يعني إيجاد رابط و علاقة و تعالق بين الكلمة و ما سبقها و ما لحقها أيضا من كلمات ، أو لعله الذي قصده علماء العربية الأوائل بقولهم : الإسناد ،و المسند ،و المسند إليه ، فهو الذي يبرر التعالق بين الألفاظ ضمن الجملة الواحدة .

النحو و النقد أخيرا (اتحاد العلمية بالذوقية الفنية)

117 - محمد عبد المطلب : جدلية الإفراد و التركيب في النقد العربي القديم ، ص : 83 .
118 - محمد عبد المطلب : جدلية الإفراد و التركيب في النقد العربي القديم ، ص : 86 .
119 - محمد عبد المطلب : جدلية الإفراد و التركيب في النقد العربي القديم ، ص : 87 .

إن النقاد و مؤرخي النقد يجمعون على كينونة العلاقة بين النقد و النحو من خلال شبكة العلاقات التي تربط النقد بباقي العلوم. فـ((من الواضح أننا لا ننكر أن صور المعرفة الإنسانية متداخلة في جملتها وأن فنون العلم عامة متصل بعضها ببعض،وأن اتجاهات النشاط العقلي متشابكة متبادلة.،فهذه قضية عامة لا تحتمل المراء والجدل.ولكن تداخل العلوم محدود–في حقيقة الأمر–بحدود العلاقات التي تصل بينها،والجهات التي تتماس فيها موضوعاتها،وهي موضوعات مقصورة.))[120]وهو ما تم التنبيه عليه بتغليب مسألة التجانس ، فكل علم أو فن تكون نسبة علاقاته بالعلوم التي هي من جنسه أكثر من باقي النسب العلائقية بباقي العلوم التي لا تتجانس و إياه ،و مثار القضية في تحقيق التجانس في مسألة هذا العلم (النقد) و علاقاته بغيره و خاصة النحو العربي هي اللغة .

إن ذلك - و الحق يقال – من صميم ثقافة الأديب و منه الناقد ، لأن الناقد هو ناقد الأدب مادام ابن خلدون يعرف الأدب بأنه الأخذ من كل شيء بطرف في مشهور تعريفه .و من ثمة كان على الناقد أن يتسلح بالثقافة التي يتسلح بها الأديب حتى يستطيع أن ينقده ، ومن أطراف هذه الثقافة النحو.فكلما ذكرت ثقافة الأديب والناقد ذكر النحو على رأس صنوفها،أو علومها. بالإضافة – طبعا – إلى ما يعرف بعلوم الأدب . وعلوم الأدب((المقصود منها هذه القواعد والمعارف التي يستعينها الطالب لفهم الأدب وتذوقه والقدرة على إنشائه،كاللغة والنحو والبلاغة ونحوها)).[121]والحق أن الكثير من المؤلفين و المصنفين و المشتغلين على التأريخ للعلوم في العصور السابقة كانوا يصنفون النحويين والبلاغيين وغيرهم من علماء اللغة على أنهم من الأدباء .[122]

لقد سعى النقد الأدبي العربي جاهدا إلى اكتساب العلمية ، و أنى له أن يحققها و الذوق مادته و الميول أو الذاتية و العاطفية و العصبية والنزعة الدينية و غيرها أَكَلَةٌ تتجاذب الطعام في قصعته . لقد أراد أن يقتبس من نور العلم على مستوى المنهج ، بأن تكون له خطوات ثابتة يسير عليها ليحقق أهدافه المرسومة ،و يصل إلى غاياته المرجوة من خلاله ، و حتى على مستوى المفهوم .فيتعدى الفنية إلى العلمية.ولا سبيل له إلى تحقيق ذلك إلا بالاقتباس من نور المتجاورات العلمية و المتعاملات معه بحكم التجانس و المخالطة و هي – و الحق يقال – مواد علمية ، و على رأسها علم النحو ،و

---

120 - محمد طه الحاجري:في تاريخ النقد والمذاهب الأدبية ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت لبنان،د ط، 1982،ص 09 .

121 - أحمد الشايب : أصول النقد الأدبي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة مصر ، ط 07 ، 1964 ، ص : 46 .

122 - المرجع نفسه ، ص : 46 ، 47 .

علم البلاغة ،و علم العروض الخليلي . و هذه سبيله يلتمس نورا لنفسه من أنوار هذه العلوم . فلقد جذب مغنطيس العلمية كل النشاطات البشرية فهي تسعى إلى أن تتقمص شخصيته، و تتلمس خطاه ،و تلبس عباءته ، و تحتمي بقدسيته ورهبته .

إن الجاحظ مثلا يعبر بلفظ العلم و هو يقصد الفن ، هذا إذا تحدث عن الشعر . أما إذا قصد من الشعر كل ما يدور في فلكه و منه ما يعرف به صحيحه من سقيمه و جيده من رديئه ،و هو النقد فهو أدعى إلى أن يستعمل مصطلح العلم لأن النقد أكثر من الشعر علمية . هذا دون أن ننسى أن الشعر كان يعد علما كما ورد عن أبي حفص عمر ابن الخطاب -رضي الله عنه – تعريفه بأنه "علم قوم لم يكن قوم هم أعلم به منهم "، و يمس الشعرَ العلمُ بأطراف الخاصية العلمية من خلال الأنساب و المثالب و المحاسن و اللغة و البيان و فنون القول و صنوفه لنسوِّغ استخدام المصطلح في الشعر ، بله صلاحيته للنقد .((قال الجاحظ:"طلبت علم الشعر عند الأصمعي فوجدته لا يحسن إلا غريبه،فرجعت إلى الأخفش فوجدته لا يتقن إلا إعرابه،فعطفت على أبي عبيدة فوجدته لا يتقن إلا ما اتصل بالأخبار وتعلق بالأيام والأنساب،فلم أظفر بما أردت إلا عند أدباء الكتاب"فمعرفة الغريب وحدها لا تكفي،وكذلك لا يكفي معرفة الإعراب والأيام والأنساب،بل لا بد من ثقافة شاملة،ولذلك كان أدباء الكتاب ذوو الثقافة الواسعة هم أهل العلم بالشعر وأحق الناس بتقديره ونقده في رأي الجاحظ.))[123]وأعتقد أن هذه الجملة الأخيرة هي التي تبرز صلة ما أورده الجاحظ من حديث عن الشعر، بما نقصد إليه في هكذا طرح ،و هو علاقة النحو بالنقد . فالمعرفة بالشعر تقتضي المعرفة بالنقد ، على الأقل نقد الشعر ،و ما أدراك ما نقد الشعر، إذا علمنا أنه يمثل في الشعريتين العربيتين القديمتين الكتابية و الشفوية حجر الزاوية الأساس . فقد كانت له السيادة دون باقي أجناس الأدب الأخرى .

و لكن هذا لا يعني أن ما تحدث عنه الجاحظ من ضرورة توفر الشمولية في المسعى النقدي ، ليشمل علوم العربية و غيرها من العلوم ، بما في ذلك العلوم الوافدة من الضفة الأخرى ، و أعني بها علم الكلام و المنطق . لأننا لطالما نصطدم بهذا المطلب عند كل من قدامة بن جعفر و حازم القرطاجني .

إن لفظة المقياس تعني القانون الذي وجب احترامه حتى يتم إحراز الجودة ، و الرضا من قبل الدوائر النقدية العربية سواء أكانت علمية أم كانت سياسية أم كانت أرستقراطية عربية .و لأن النحو العربي كان له السلطان الأوفر حظا في التغلغل في الدوائر العلمية و السياسية العربية و حتى الدينية.

---

123 - أحمد أحمد بدوي:أسس النقد الأدبي عند العرب،دار نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع ،القاهرة مصر ،دط ، 2003 ، ص : 82 .

بكل ما يمثله سلطان الدين من علو شأن و خطر تأثير و عظيم ثقل منذ خطابه رضي الله عنه (علي بن أبي طالب)لأبي الأسود الدؤلي: " انح نحو هذا " إلى يومنا هذا .خصوصا ساعة التحام الدين بالسياسة ، أو بعبارة أوضح التحام الدين بسدة الخلافة . بالإضافة إلى ما سبقت الإشارة إليه من الخطابات الصادرة عن رسول الله صلى الله عليه و سلم و عن صحابته و خلفائه رضي الله عنهم ،و هي خطابات دينية لها قدسيتها و احترامها ونفاذها ، نجد ارتباط النحو بالنص المقدس ، الذي هو عربي مبين و معجز بلفظه و معناه .و من ثمة ضرورة احترام الصيغة التي نزل عليها دون تغيير أو تحريف في قراءته ، ولاسيما صيغة النطق به فيما جرت به سنن العرب في كلامها، من حيث النحو و الإعراب ، وحسب ما قعدت به القواعد وصفا فيما بعد ،مع احترام الشذوذ واختلاف اللهجات العربية ،وقد احترمها القرآن الكريم و راعاها .

إننا حيال هذا الأمر نعترف بأن مقياس النحو – كما يقول الدكتور أحمد أحمد بدوي، على الرغم من أننا نختلف معه فيما ذهب إليه من تقزيم حجم هذا المقياس بجعله عند طائفة دون غيرها انزواء به نحو الجزئية .حيث يقول :((هو مقياس من أهم المقاييس عند طائفة من نقاد العرب،وهم طائفة من النحاة الذين أخذوا يقفون بالمرصاد للشعراء يحصون عليهم ما يقعون فيه من أخطاء،يخالفون بها القواعد المرسومة في علم النحو،و كثيرا ما كانت تحدث الخصومات بين الشعراء والنحاة إذا وقع الأولون في خطأ نحوي،كما يروى أن الفرزدق أنشأ قصيدة منها هذا البيت :

و عضُّ زمان يا ابنَ مروانَ لم يدع ** من المالِ إلّا مُسحَتا أو مَجرّفٌ[124]

فقال له عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي العالم النحوي : على أي شيء رفعت مجلفا ؟ قال : على ما يسوؤك ، عليّ أن أقول ، و عليكم أن تحتجوا . و لكن ذلك لم يقنع عبد الله ، بل أخذ يعد عليه سيئاته النحوية ، حتى غضب الفرزدق ، و قال يهجوه :

فلو كان عبدُ الله مولى هجوته ** و لكنّ عبد الله مولى مواليا [125]

و قد أخذ عليه عبد الله في هذا البيت أيضا فتحة الياء في مواليا ، و من الواجب أن يقول مولى موال .

ومن ذلك أيضا هذه الخصومة التي شبت بين بشار بن برد والأخفش .

والأخطاء النحوية كثيرة منصوص عليها في كتب النحو،وهذه المخالفات تدل على أن الشاعر غير متمكن من المادة التي يصوغ منها

124 - الفرزدق همام بن غالب : الديوان ، تحقيق : كرم البستاني ، دار صادر ، بيروت لبنان ، د ط ، د ت ، ج 02 ، ص: 26.

125 - لا أثر لهذا البيت في الطبعة التي تم الاعتماد عليها من ديوان الفرزدق .

كلامه،ويوقع السامع في القلق.،لأنه خرج من المألوف وما اعتادت الأذن أن تسمعه.ومن المعقول أنه ما دام الشعر عربيا أن يخضع للقواعد التي رضيها العرب،.وإن هذه القواعد في حقيقة الأمر هي التي تعقد الصلة بين الشعر العربي القديم والشعر الحديث،فيصبح الأدب العربي سلسلة متصلة الحلقات .

وإذا كان شعراء الجاهلية قد وقعوا فيما لم يجر عليه القياس المطرد فإن بعض نقاد العرب عدوا ذلك خطأ وقع فيه هؤلاء الشعراء.))[126] مما يعني أنه بمجرد أن قعِّدت القواعد النحوية و الصرفية ،بناء على منهج وصفي استقرائي للكلام العربي ،مع مراعاة ما بين مناطقه من اختلافات حددت و دونت و أصبحت في حكم المعلوم ،ما عاد بالإمكان الخروج على هذه القواعد من قبل الأدباء ،و حتى جميع مستخدمي اللغة في مستواها الرسمي الذي تحميه الدوائر السياسية و العلمية و الثقافية و الدينية .

و الحق أن الثورة على الفرزدق و أضرابه ممن يلحنون في الشعر من قبل علماء النحو لم تتوقف عند ما ذكر فحسب، بل((لم يكد هؤلاء العلماء ينظرون في شعر الفرزدق حتى أخذوا في مهاجمته،بما في أيديهم من قواعد النحو،هاجمه أولا عنبسة الفيل،وقد كان- كما يقول المرتضى-يتبع شعره و يخطئه ويلحنه.ومن ذلك تخطئته له،في قوله من قصيدته التي يمدح بها يزيد بن عبد الملك:

مستقبلين شمال الشام تضربنا ** بحاصب كنديف القطن منثور
على عمــــــــائمنا يلقى و أرحلنا ** على زواحف تزجى مخها رير [127]

فأخذ عليه أن جعل كلمة"رير"مجرورة،وحقها الرفع كما تحكم بذلك قواعد اللغة التي استكشفوها.،وينظر الفرزدق بسليقته فلا يرى عيبا فيقول:"ما يدريك يا ابن النبطية؟"ولكن ابن النبطية يغلبه على أمره،ويحل عقدة عزيمته،إذ لا يلبث أن يدخل قلبه شيء،فيستجيب لهذه الريبة،ويغير البيت فيقول:"على زواحف نزجيها محاسير"كما يحكي أبو عبيدة.

وهكذا نرى إلى أي حد بدأ النحو منذ ذلك الوقت المبكر يبسط سلطانه على الشعر والشعراء،ويفرض أحكامه على السليقة العربية،فلا نرى رجلا كالفرزدق،ممن يمثل الشاعرية الأصيلة والسليقة القوية،يخضع لهذا اللون من النقد العلمي.،وإن كان لم يلبث أن عاد إلى قوله الأول،وأضرب عما عدل إليه،كما يقول أبو عبيدة وهو يحكي هذا الخبر:"فلقيه عبد الله ابن أبي إسحاق،وقد نجم تلك الأيام،واشتغل عنبسة،فقال:عيب عليك بيتك،وقد قال

---

126 - أحمد أحمد بدوي:أسس النقد الأدبي عند العرب، ص : 470.

127 - البيتان من القصيدة موجودان في ديوان الفرزدق ، المصدر نفسه ، ج 01 ، ص : 213 . مع تغيير في البيت الثاني حيث وضعت عبارة " نزجيها محاسير " مكان " تزجى مخها رير " .

الأعشى:(كل ملث صوبه ماطر).فقال:قد والله علمت ذاك،ولكن ابن النبطية شككني،فعاد إلى قوله الأول.ولكن منذ أن تشكك الفرزدق في أمره،وسلم لعنبسة،فقد مكن بذلك لهذا اللون من النقد، قوي جانب العلماء إزاء الشعراء))[128].و الحق أن هذه المساجلات بين العلماء و الشعراء في ذلك الوقت لم يكن لها مبرر بعد ،و ما تزال اللغة في عنفوان قوتها لم تشبها بعد شائبة ،و لاسيما عند أمثال الفرزدق . قد كان يجدر بالعلماء اتخاذ ذلك الموقف مع من جاء بعد الفرزدق ،و قد تفشى اللحن. و إن كان قد لوحظ حتى على القارئ الحجاج بن يوسف الثقفي – على فصاحته و بلاغته – أنه يلحن ، و أعني بالعصر الأدعى لثورة العلماء على المخطئين في قواعد اللغة من الشعراء العصر العباسي ،و قد تفشى الاختلاط في اللغة ،و ما تبعه من تفش في للحن .

إن الاستثناء الوحيد الذي جُعل للشعراء هو في حالة استقامة الوزن ، لأنهم يصطدمون بالوزن في حال احترام جميع القواعد النحوية .فـ((مما يتصل بمقياس النحو ما تحدث عنه النقاد من الضرورات التي تقع في الشعر.والضرورة عند الجمهور هي ما وقع في الشعر مما لا يقع في النثر،سواء أكان الشاعر يستطيع التخلص منه أم لا.وقد ألف العرب في ضرورات الشعر،وفصلوا القول فيها،حتى لكأنهم لم يدعوا صغيرة ولا كبيرة إلا أحصوها،ولعل كتاب الضرائر من أوفى الكتب التي ألفت في هذا الموضوع.وإن كان ابن رشيق القيرواني يفرد للضرورات الشعرية في كتابه"العمدة في محاسن الشعر و نقده"بابا ويسميه:باب الرخص في الشعر،قد تحدث فيه عن جميع أنواع الجوازات أوالضرورات أوما أسماه بالرخص بالزيادة أوبالحذف ولاسيما ما يتعلق منه بالنحو.[129]

وموقف النقاد من الضرورات مختلف:منهم المتسامح مع الشاعر الذي لا يعد له ارتكاب الضرورة هفوة يحصيها عليه،ومنهم المتشدد الذي يرى واجبا على الشاعر أن يخلص قريضه من الضرورات اللسانية،وعليه أن يهجرها،لأنها تنزل بالكلام عن طبقة البلاغة.

والحق أن الشعر المثالي الرائع هو الذي يخلو من ارتكاب ضرورة يجفوها السمع،و تبعد بالكلام عن أن يكون متسقا مع الشائع المألوف من كلام العرب.))[130].و لعل هذا التشدد بتحبيب ترك الضرورة وجعل ذلك دليل

---

128 - محمد طه الحاجري : في تاريخ النقد و المذاهب الأدبية ، ص : 118 - 120.

129 - راجع في ذلك : ابن رشيق المسيلي القيرواني : العمدة في محاسن الشعر و نقده ، تحقيق ، محمد محي الدين عبد الحميد ، مطبعة السعادة ، القاهرة مصر ، ط 03 ، 1963 ، ج 02 ، ص : 269 و ما بعدها

130 - أحمد أحمد بدوي :أسس النقد الأدبي عند العرب ، ص : 471 .

المقدرة وعنوان الأدبية والشعرية ، وحتى الفصاحة ، هو الذي أرجع الضرورة إلى حجمها الطبيعي .وهو الاستثناء والشذوذ لكيلا تصبح قاعدة تجر إلى ما هو أسوء خطرا وأبعد أمدا مما وضعت له في الأصل.ولهذه العلة قيدت هذه الضرورات وحددت ، أو قل بالأحرى ، حوصرت درءا لانفراط عقدها ،و تمزق حدودها ،فتبتعد عن مركز أصلها ،وعن القاعدة .فلا يقُدر عليها ،ويتم الوقوع فيما خُشيَ منه من ذهاب السنن ،ومن ثمة ذهاب اللغة الأنموذج .

والحق أن كتاب الضرائر " ضرائر الشعر " لابن عصفور الإشبيلي قد اشتغل على مسألة الضرورات الشعرية ،في إطار ما يتحتم على الشاعر القيام به خروجا عن المألوف من القياس اللغوي في العربية ،و حسب ما اطرد عند الشعراء حتى عد قاعدة للشذوذ .و هو المعبر عنه بـ" يجوز للشاعر ما لا يجوز لغيره". وإذا تساءلنا:أي الضرورات يتحدث عنها ابن عصفور ،إذا علمنا أن الضرورات تكون في النحو ،كما تكون في البلاغة ،كما تكون في العروض ،كما تكون في الصرف و في اللغة عموما ؟ أجابنا واقع التأليف عند ابن عصفور في هذا السفر الجليل القدر أن الضرورة التي يتحدث عنها كانت ضرورات نحوية بالدرجة الأولى .هذا إذا علمنا أن الصرف شقيق النحو ،و أنه منه ، فالمعنى أن الضرورة فيهما معا مع بعض الخروج إلى الضرورات البلاغية ،بالنظر إلى ارتباط البلاغة العميق بالنحو كما تمت الإشارة إليه من قبل .

فعبر فصول: (الزيادة ،النقص ،التقديم ،التأخير والبدل)يتحدث ابن عصفور الإشبيلي عن الضرورات التي اضطر إليها الشعراء، وهو عندهم متكرر منتشر مشهور لا يبلغ حد العيب والابتداع عند شاعر دون الآخر.وليس أدل على ذلك من أن ابن عصفور ذاته يبين أن العرب هي التي أجازت ذلك وليس شاعرا واحدا منفردا قد فعل ذلك .والهدف عنده - طبعا- هو استقامة الوزن.فهو السبب الذي لأجله وردت هذه الضرورة.يقول ابن عصفور الإشبيلي :((اعلم أن الشعر لما كان كلاما موزونا يخرجه الزيادة فيه والنقص منه عن صحة الوزن،و يحيله عن طريق الشعر،أجازت العرب فيه ما لا يجوز في الكلام،اضطروا إلى ذلك أم لم يضطروا إليه،لأنه موضع ألفت فيه الضرائر.))[131] فمثلما سبقت الإشارة إليه يركز ابن عصفور على الغرض الذي وضعت لأجله الضرورات ،أو الأساس العُرفي (العرف الأدبي) المسوغ لوجود مثل هذه الضرورة . فلا يعقل ،بأي حال من الأحوال ،التطرف و الاعتذار بمقولة "يجوز للشاعر ما لا يجوز لغيره "فيلحن الأديب

131 - ابن عصفور الإشبيلي : ضرائر الشعر ، تحقيق السيد إبراهيم محمد ، دار الأندلس ، ط 02 ، 1982 ، ص: 13 .

في كلامه ، ثم يحسب اللحن على الضرورة ،و يتسع مجال الضرورة فلا يُقدر على الإمساك به .

إذن النحو من العلوم العربية التي حققت التجانس مع النقد العربي . و لاسيما حين نعرف أن الهيكل الذي يقوم عليه كل من النحو و النقد هو اللغة ،و من ثمة فالهيكل الذي يقوم عليه التعبير الأدبي الفني (اللغة هو بدوره) هو النحو.فلم ينقد العلماء العرب القدماء النصوص الأدبية نقدا نحويا أم بلاغيا أم صرفيا أم صوتيا أم نقدا ذا علاقة بفقه اللغة الأدبَ فقط ، بل نظروا إلى حاجة الأدب لاستقامة هذه الأمور والعلوم في الأدب ، ولحاجة الأديب والناقد إليها جميعا لكونها من أساسيات البناء الشكلي للنص العربي ،ولكونها من عوامل وأدوات صلاح النقد الأدبي،فهذا الجرجاني(عبد القاهر صاحب نظرية النظم)يشدد مرة أخرى في كتابه دلائل الإعجاز على مسألة أهمية النحو ، ويهاجم من عدوا النحو غير ضروري للأدب وللنقد فيقول :((وأن النحو عنده أكثر ارتباط بعلم المعاني والبلاغة منه بالقواعد المنطقية الجامدة التي لا تسمح بأي دور دلالي ثانوي.))[132]وبما أن النقد البلاغي كان هو الطاغي في العصور المتقدمة ،ولا غنى لناقد عن البحث عن الصور وبلاغية البيانية والكشف عنها وعن طبيعتها في النص الأدبي ، على اعتبار أن الأدب هو البيان ، فقد اعتُمد ،في مثل هذا النقد ،النحوُ المعبِّر عن التراكيب الإسنادية ،من تقديم و تأخير وتراكيب الصور البيانية ، أكثر مما عُرضت فيه قضايا النحو المنطقية والفلسفية .

<u>النحو العربي و النقد الأدبي الحديث (الاستمرارية و التواصل المحتشم)</u>

قد علمنا أن النقد عند غير العرب يجعل العلوم اللغوية في الحسبان ، و من الأهمية بمكان بما في ذلك النحو،أو قواعد اللغة التي كتب بها الأدب . و إن كان في سابق نقد الأدب عند العرب ذلك محقق ، فقد تغلغل تحققه وراثة و حتى تأثرا ، مادمنا نعتمد اليوم في مناهج نقدنا على أوروبا ، وهي في مثل حالتنا هذه اللغات و الآداب و المدارس النقدية الأوروبية.،فـ((عندما نعالج الصلات بين النقد الأدبي والعلوم الإنسانية،نريد ضمنا وعلى الأخص صلات التحليل النفسي،وعلم الاجتماع وعلم اللغة بالدراسات الأدبية أتحتفظ الفاعلية النقدية بخاصيتها المميزة أمام اتساع النماذج الطرائقية الموروثة عن العلوم الإنسانية؟))[133] . و لعل أبرز اتجاه ظهر فيه دور النحو في النقد الأدبي الغربي عند ظهور اللسانيات و ما تنبني عليه من مستويات التحليل اللساني ،

132 - محمد زكي العشماوي : قضايا النقد الأدبي بين القديم و الحديث، ص : 302 .

133 - جان لوي كابانس:النقد الأدبي والعلوم الإنسانية،ترجمة الدكتور فهد عكام ،دار الفكر ،دمشق سورية ، ط 01 ، 1982 .ص : 07 .

هو النظرية البنيوية منه وشموليتها للمستويات الصرفية والنحوية والتركيبية وغيرها .[134]

ما يزال النقد العربي لم ينغلق بابه بعد ، ذلك أن منظومته ما تزال منفتحة على مشارب و تطورات لا عد ولا حصر لها .سواء تعلقت بالحداثة و مناهجها الغربية أو بما بعد الحداثة و منبعها أيضا غربي أو حتى عند أنصار النقد الثقافي في الغرب و عند من تأثر بهم في هذا الميدان من الحداثيين العرب . و على العكس من ذلك رأينا المنظومة النحوية العربية تمت ،و أغلق باب الاجتهاد فيها . ذلك أن المادة الغضة الطرية التي كان يتصور أنها ما تزال منفتحة على البحث ،و هو الاختلاف بين النحويين في مدارسهم المختلفة سواء بالبصرة أم الكوفة أم بغداد أم مصر أم الأندلس ، و بناء هذا الاختلاف على الاختلاف الحاصل بين القبائل العربية تارة ،و على غيره من الأسباب تارة أخرى ، أقول حتى هذا الباب وقد أغلق. اللهم ما بقي من محاولات النحاة العرب المحدثين في تيسير – لكي لا أقول تجديد – النحو العربي و هو تام البنية ، و كامل المنظومة و مغلق باب الاجتهاد المؤدي إلى التجديد فيه . و لذلك نرى أنفسنا الآن أمام إشكالية و ثنائية المكتمل و غير المكتمل – لكي لا أقول أيضا الناقص – و أمام المنفتح و المنغلق .هذا إذا تحاشينا الحديث عن نحو عربي جديد متعدد بتعدد اللهجات و العاميات العربية الحديثة أمام سد القرآن المنيع في التصدي لهذا الانفتاح غير الباني بقدر ما هو هادم للغة العربية الأم .

ضمن فصل " لغة المسرحية بين الفصحى و العامية " يعرض الدكتور محمد غنيمي هلال في كتابه " في النقد المسرحي " إلى الصراع بين العامية و الفصحى – على ما بين الأمرين من صلة العلاقة . اللهم أن العامية تحريف و تغيير للفصحى في النطق أو في قواعد النحو – و ذلك من خلال مقال للدكتور محمد مندور منشور في مجلة الكاتب الصادرة في ديسمبر سنة 1961 .[135]

---

134 - راجع على سبيل المثال علاقة النقد باللسانيات في كتاب جان إيف تادييه : النقد الأدبي في القرن العشرين ، ترجمة :قاسم المقداد ، منشورات وزارة الثقافة و المعهد العالي للفنون المسرحية ، الجمهورية العربية السورية ، دمشق ، د ط، 1993 ، ص : 267 و ما بعدها . كما يمكن مراجعة : العديد من الكتب التي تحدثت عن النقد الغربي سواء التقليدي المتطرق إلى النحو أو الحداثي من خلال علاقته بالأسلوبية و بالنظريات اللسانية و المناهج الشكلية الحديثة و تأثر العرب بها للدلالة حتى على حضور النحو حتى في نقد الحداثة العربية من خلال التأثر بالنقد اللساني الأوروبي ولاسيما الشكلاني الروسي ومن خلال ما ورثوه من الموروث النقدي الفني العربي المبني على دعامة النحو من بين الدعائم الأخرى .

135 - محمد غنيمي هلال : في النقد المسرحي ، دار العودة بيروت لبنان ، د ط ، 1975 ، ص : 77 و ما بعدها .

و على الرغم من أن المسألة قد تبدو لأول وهلة بعيدة شيئا ما عن مجال دراستنا في هذه المقالة ،و هو دور النحو في صياغة النظرية النقدية عند العرب ، إلا أن المسألة المثارة عميقة الصلة بحق بموضوعنا هذا ، ذلك إذا تفرسنا بدقة فيما يفرق العامية عن الفصحى. و معنى هذا أن مقياس النحو سوف يستبعد من ميدان دراسة الآداب الشعبية و الفلكلورية ،و لاسيما الناطقة منها بالعامية . مما يعني ظهور بدائل أخرى تحل محل النحو ،كمقياس نقدي ، وقد ظهرت ظهرت في النقد العربي الحديث .،لوجود آداب لا يسري عليها النحو العربي كما يسري على غيرها من الآداب الفصيحة قديمها و حديثها . فقد كانت من الهامش و أصبحت من صلب الثقافة الأدبية الرسمية و لم تتبن ببناء النحو العربي ، و مع مع ذلك فهي عربية .

إن كلاما كقول جبران خليل جبران:((لكم لغتكم ولي لغتي،لكم من اللغة العربية ما شئتم ولي منها ما يوافق أفكاري وعواطفي...لكم منها ما قاله سيبويه والأسود وابن عقيل ومن جاء قبلهم و بعدهم من المضجرين المملين،ولي منها ما تقوله الأم لكفلها،والمحب لرفيقه والمتعبد لسكينة ليله))[136] ليشهّي كهان النحو و اللغة القديمة إلى التشمير عن سواعدهم و تسديد سهامهم و رماحهم النقدية ،إن لم نقل الاتهام بالزندقة للرجل ، و لكن جبران لم يتعد حرمة اللغة العربية ،و لا امتهن كرامتها، و لا مس نحوها بسوء. و إنما الرجل بصدد الإعلاء من شأن الفكرة على القوالب ،و المعنى على الأساليب .و ما أشبهه بالأسد الذي يزمجر حتى لا يقترب أحد من منطقته ، أو مذهبه .و ما هو بمعتد على من لم يعتد عليه . هي صيحة تخويف أطلقها جبران ،و إن كان جبران قد تعرض للنقد اللاذع من قبل العديد من نقاد عصره فيما يتعلق بلغة شعره ،على الرغم مما أحدثه ميخائيل نعيمة من دفاع عنه مبرئا ساحته مما اتهم به . فكما يقول العقاد في مقدمة كتاب الغربال لميخائيل نعيمة:((وزبدة هذا الخلاف أن المؤلف يحسب العناية باللفظ فضولا،ويرى أن الكاتب أو الشاعر في حل من الخطأ ما دام الغرض الذي يرمي إليه مفهوما مفيدا،ويعن له أن التطور يقضي بإطلاق التصرف للأدباء في اشتقاق المفردات وارتجالها...إن الكتابة الأدبية فن،والفن لا يكتفي بالإفادة،ولا يغني فيه مجرد الإفهام،و عندي أن الأديب في حل من الخطأ في بعض الأحيان،ولكن على شرط،أن يكون الخطأ خيرا وأجمل وأوفى من الصواب))[137] و هو تبرير – كما هو ملاحظ – من العقاد يتماسّ و الضرورة الأدبية وفق قول القدماء : " خطأ مشهور خير من صحيح مهجور " في

---

136 - حلمي مرزوق:تطور النقد والتفكير الأدبي الحديث في الربع الأول من القرن العشرين،دار النهضة العربية،بيروت لبنان،د ط، 1983 ،ص: 246 .

137 - المرجع نفسه ، ص : 239 .

تحقيق الوظيفة التواصلية للكلام عامة و الأدب المبين على وجه الخصوص .
و ما قيل عن الصرف هنا و عن اللغة عموما يقال عن النحو و هو شقيق الصرف و ابن اللغة ، كما رأينا عند العقاد الناقد الذي لم يكن شديد اللهجة عليهم و هو – و إن كان لا يتفق معهم – قد التمس لهم الأعذار ،و جعل لفعلهم الشروط حتى يوافق الحق . إن العقاد هنا بصدد التقديم لكتاب نعيمة الذي يؤازر جبران و أضرابه في مسعاهم .

و الحقيقة أننا - و حسب ما رأينا من دعاوى القوم و الغلواء – نرى الكثير من الأدباء بدعوى التجديد ((يستخفون بالقواعد فإن أخذوا بأغاليطهم زعموا أنهم يحاولون جديدا على نحو من الأنحاء التي قدمناها.))[138]وقد انبرى لهم النقد فناصبهم العداء ،و استعدى عليهم قوى السياسة و الدين و المجتمع ، و حذر منهم و مما ذهبوا إليه.((وخلاصة القول أن دعوى التجديد في هذا الصدد من الدعاوى الفضفاضة التي لا نخرج منها بطائل في اللغة والأسلوب كما كانوا يزعمون.))[139]وهي الخلاصة التي وصل إليها النقد العربي الحديث في إقراره و اعترافه بالأهمية الكبرى للمقياس النحوي ،في صياغة النظرية النقدية العربية ،على الأقل عند النقاد العرب المحدثين من مثل نعيمة و العقاد و الحمصي و الخالدي و الرافعي و طه حسين و حتى عند مندور و من جاء بعده من الحداثيين ، و من نقاد المناهج اللسانية و السياقية الحديثة من العرب ، ممن يعطون القيمة للمقياس النحوي .و من ثمة دوره الرئيس في صياغة النظرية النقدية العربية .و إن كان المحدثون أقل تشددا بالنسبة للقدماء استمساكا بهذا المقياس ، فقد عده الأوائل دليل الأدب الجيد، و ربطوا جودة الجودة بوجوده .و تقليل المتأخرين من قيمته ،ليس بنكرانه، و إنما بالابتعاد عن النقد به ،و التأكيد على قيمته و أهميته في غير ميدان النقد سبيلهم .

لقد استفاد النقد العربي الحديث و المعاصر كثيرا من التطورات التي حصلت في الدرس اللساني في القرن العشرين ، بل و أصبح العديد من المناهج النقدية الحديثة و المعاصرة ترتكز على اللسانيات ، حتى بات يعرف للنقد مناهج لسانية ، فقد ((قد تعددت مناهج (النقد الألسني).وتداخلت مع المناهج النقدية الأسلوبية والبنيوية...منهج إمكانيات النحو،ومنهج النظم...منهج إمكانيات النحو:
يرى هذا المنهج أن الأسلوب الأدبي يستغل(إمكانيات النحو) لتوفير العنصر الجمالي.ومن أشهر رواده:ريتشارد أوهمان R. Ohman الذي يقول بالنحو التوليدي،ويرى أنه يكشف عن طبيعة الاختيارات التي ينزع إليها الشاعر في

---

138 - المرجع نفسه ، ص : 239.
139 - المرجع نفسه ، ص : 251.

تشكيل بناه السطحية،معتمدا على قواعد النحو التحويلي الذي يتيح الإجابة عن اختيار الأديب لنوع معين من البنيات اللغوية،وعلى البنيوية التي تبدو مصدرا للتشكيلات المتنوعة للبنيات السطحية))[140].ومهما كان الأمر يتعلق بالنحو التوليدي،أم بالبنيوية كمنهج ذي مرتكزات لسانية ، فالأمر ينبئ عن اتصال وثيق بين النقد الأدبي من خلال مناهجه الحديثة و المعاصرة و النحو العربي كركن رئيس في اللسانيات الحديثة التي أخذ منها النقد بعض خطواته المنهجية ليمارس اشتغاله على النص الأدبي .

ومع الوعي التام بأن هذه التطبيقات لا تختص باللغة العادية التخاطبية و إنما تتعلق بالنص الأدبي كمجال اشتغلت عليه هذه المناهج اللسانية أو المدارس النقدية ذات العلاقة باللسانيات . و لا يتعلق الأمر بالبنيوية و النحو التوليدي من خلال رائده"ريتشارد أوهمان" فحسب ، بل يتعدى الأمر إلى الأستاذ زيلغ سابيتي هاريس" Zelling Sabbetai Harris)و التلميذ زيلغ سابيتي هاريس" Zelling Sabbetai Harris)كعلمين من أعلام الدراسات النحوية و اللسانية في القرن العشرين .، فمن خلال اعتراف نوام شومسكي التلميذبأبحاث أستاذه"زيلغ سابيتي هاريس" وتحوله تحولا تحويلي،فقد((حدد هاريس بوضوح مفاهيم القاعدة والتعليمات الضرورية لتوليد جملة لغة ما،(انطلاقا من جمل لغة أخرى)كما حدد الفكرة المركزية لتحويل الجمل إلى رموز على شكل أصناف كلمات، أي تحويل البنى اللغوية إلى رموز))[141] فيقول هاريس في هذا المسعى:((إن الارتباط بين اللغة والمعنى يصبح أكثر اتساعا عندما ننظر إلى ترابط الكلام" connected discourse"(ويعلق جورج مونان فيقول:)وطالما أنه بالإمكان كشف هذه البنية الشكلية(التوزيعية)في الكلام،فهي بطريقة أو بأخرى مرتبطة بمعنى ما يقال.ويظهر هذا بشكل واضح في الأسلوب العلمي النموذجي،وفي شروح الأعمال التجريبية وفي الخطاب الرمزي(نصوص البراهين)وفي الرياضيات والمنطق بشكل أوضح...ولا نشعر أبدا بأن هاريس قد تجاوز في هذا المجال العموميات التي تسعى إلى أن تكشف من جديد أن توزيعات الجمل في الكلام تخضع لقواعد منطق وبلاغة قديمة كبلاغة شيشرون وبوردالو،أو جديدة كبلاغة بيرلمان مثلا))[142]متمنيا لو كانت هذه التطبيقات على نص أدبي من قبيل هذه النصوص التي ذكرها من خلال ما قال به من خضوع توزيعات الجمل في الكلام لقواعد منطق و بلاغة قديمة ، أو بعبارة أخرى كائنة في

---

140 - محمد عزام : التحليل الألسني للأدب ، ص : 101، 102 .

141 - جورج مونان:علم اللغة في القرن العشرين،ترجمة :نجيب غزاوي،وزارة التعليم العالي،الجمهورية العربية السورية ،د ط ،د ت .ص : 177 .

142 - جورج مونان:علم اللغة في القرن العشرين،ص: 193 .

النص الأدبي.و هو – في حقيقة الأمر – تمظهر من تمظهرات ارتكاز النقد الأدبي على اللسانيات و ما تنطوي عليه من عنصر النحو في اللغة ، من خلال حديث هاريس عن التوزيعية و تعليق جورج مونان على تطبيقاتها على النصوص البلاغية الأدبية القديمة ،و من خلال حديث ريتشارد اوعمان عن منهج " إمكانيات النحو " و عن علاقة البنيوية و الأسلوبية باللسانيات الحديثة و منها النحو .

كما نعثر أيضا على تجل آخر من تجليات علاقة النقد باللغة والنحو واللسانيات،وأعني بذلك ما يسمى بـ((منهج النظم:ويرى أن الأسلوب الأدبي يتميز بما يوفره من(نظم)أجزائه وتناسقها في إطار التركيب النموذجي.وعناصر التراكيب(الصوتية،النحوية،الدلالية) تؤلف شبكة من العلاقات المتناسقة لا تتوافر في اللغة وحدها فالكلمة،والعبارة،والشكل اللغوي الدال،تدخل في ألوان متنوعة من التضام، لتشكل أنماطا جديدة من البنى اللغوية،ويحدد تناسق عام في الأصوات والدلالات والأنماط التركيبية))[143]و هو أمر لا مناص منه مادامت اللغة تتكون من بنى تنتظم مع بعضها .

آخر تجل من ارتكاز النقد على الدراسات اللسانية نجده في النقد البنيوي من خلال ما يعرف بـ ((المستوى التركيبي (النحوي): و هو دراسة تراكيب معينة ، تنطلق من الظواهر اللغوية النحوية ، للكشف عن القوانين الداخلية التي تساهم في ضبط الممارسة الكلامية ، من حيث التسلسل و التناسق بين أجزاء الكلام ، كالتحكم في اندراج الكلمة مع الكلمة لتكوين الجملة ، و الجملة مع الجملة لتكوين الخطاب ، حيث تعد الجملة المحرك القوي للنص))[144]و حين يطبق هذا المستوى و يستخدم في تحليل النصوص الأدبية يكون هو النقد بعينه،ويثبت بالضرورة اتكاء النقد الأدبي على النحو من خلال تطبيقه لهذا المستوى .

خاتمة (الصياغة و النظرية)

من خلال ما رأيناه من مسوغات اجتماع النقد بالنحو من حيث كونهما من علوم العربية ، و من خلال مفهوم كل حقل منهما و اشتراكهما في الضبط ، ضبط الكلام المفيد و ضبط الكلام الجميل ، و من خلال التأكيد على أهمية علم النحو و شرفه ، في النقد أو في غير النقد ، تحقق لدينا أن النحو مقياس من مقاييس النقد الأدبي عند العرب في القديم و في العصر الحديث ، فأما في القديم فقد تحقق ذلك من خلال تدخلات النحويين و اللغويين عموما في أشعار الشعراء حتى استقام حقل كامل من حقول النقد يسمى بالنقد اللغوي ، ارتبط

143 – محمد عزام : التحليل الألسني للأدب ، ص : 102 نفسها .

144 – محمد عزام : التحليل الألسني للأدب ،ص : 146 ، 147 .

في تلك الفترة بالنظم و بلاغته ، ثم ارتبط في العصر الحاضر بالأسلوب و باللسانيات و بالبنيوية و التحويلية و ما إليها من مستويات التحليل للكلام في مناهج النقد الأدبي الحديث و المعاصر و مدارسها و مذاهبها المختلفة ذات الاتجاه الأسلوبي البلاغي و اللساني اللغوي .

فهكذا إذن يحقق النقد الأدبي علميته ، من خلال سعيه وراء الموضوعية العلمية أولا ، و من خلال نشدانه الحقيقة المبررة بالذوق و بالمنطق ، و بالمنهج العلمي ثانيا ، و من خلال اعتماده على مقاييس علمية ، وعلى رأسها علم النحو ، و اللسانيات ثالثا .

إن النقد الأدبي العربي من خلال تعدد مشاربه و مناحيه و مقاييسه قد سعى دوما إلى التشكل ليكون نظرية نقدية ترتبط بمنهج علمي ، أقل ما يمكن أن يقال عن هذه النظرية المنهجية أنها شاملة ، شاملة من حيث الضوابط و المقاييس و الخطوات المنهجية متعددة المشارب المعرفية ، تجانسا و تغايرا ، و شاملة من حيث طرقها لجميع أجناس الأدب المتعددة و المتنوعة مع التنازل أحيانا عن بعض الخطوات المنهجية في النظرية الشاملة مراعاة لطبيعة هذا الجنس الأدبي أو ذاك .

النحو العربي كان أحد هذه المقومات و الخطوات المنهجية في صياغة و تكوين هذه النظرية النقدية العربية ، و أي كينونة له في هذه الصياغة ؟ ! لقد كان له شرف التجانس مع النص ،و كان له شرف الحضور الدائم ، على الرغم من تعدد النصوص من حيث الجنس الأدبي ، ثم كانت له ضرورة التواجد التي لا تكون النظرية من دونه، فلا يمكن التنازل عنه مطلقا . و من ثمة كان له الدور المحوري البارز و المكانة الرئيسة الخطيرة في صياغة و تكوين النظرية النقدية العربية من غير منازع أو مدافع أو مزاحم .

قائمة المصادر و المراجع /

01- القرآن الكريم رواية ورش عن نافع .

02- إبراهيم السمرائي : لغة الشعر بين جيلين ، المؤسسة العربية للدراسات و النشر ، بيروت لبنان ، ط 02 ، 1980 .
03-ابن رشيق المسيلي:العمدة في محاسن الشعر ونقده،تح:محمد محي الدين عبد الحميد،مطبعة السعادة، مصر،ط 03، 1963
04-ابن طباطبا العلوي:عيار الشعر،تح :عبد العزيز بن ناصر المانع، منشورات اتحاد الكتاب العرب ،دمشق سورية ،د ط ، 2005 .
05- ابن عصفور الإشبيلي :ضرائر الشعر ، تحقيق السيد إبراهيم محمد ، دار الأندلس ، ط 02 ، 1982 .
07- ابن قتيبة:أدب الكاتب،تح: يوسف البقاعي ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت لبنان ، ط 01 ، 2003 .
08- إحسان عباس : تاريخ النقد الأدبي عند العرب ، دار الثقافة ، بيروت لبنان ، ط 01 ، 1971 .
09- أحمد أحمد بدوي :أسس النقد الأدبي عند العرب ، دار نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة مصر ، دط ، 2003 .
10- أحمد الشايب : أصول النقد الأدبي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة مصر ، ط 07 ، 1964.
11- امرؤ القيس : الديوان ،ضبط و تصحيح : مصطفى عبد الشافي ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ، د ط ، 2002 .
12- جان إيف تادييه : النقد الأدبي في القرن العشرين ، ترجمة : قاسم المقداد ، منشورات وزارة الثقافة و المعهد العالي للفنون المسرحية ، دمشق ، الجمهورية العربية السورية ، د ط ، 1993 .
13- جان لوي كابانس:النقد الأدبي و العلوم الإنسانية ، ترجمة :فهد عكام ، دار الفكر، دمشق سورية ،ط 01 ، 1982 .
14– جورج مونان:علم اللغة في القرن العشرين، ترجمة: نجيب غزاوي ،وزارة التعليم العالي ، الجمهورية العربية السورية ،د ط ،د ت .
15- حلمي مرزوق:تطور النقد و التفكير الأدبي الحديث في الربع الأول من القرن العشرين،دار النهضة العربية،بيروت ،د ط، 1983.
16– عبد الصبور شاهين : في علم اللغة العام ، مؤسسة الرسالة ، بيروت لبنان ، ط 04 ، 1984 .
17- عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز ، تعليق و شرح ، محمد عبد المنعم خفاجي ، مكتبة القاهرة مصر ، ط 01 ، 1969 .
18- الفرزدق همام بن غالب : الديوان ، تحقيق : كرم البستاني ، دار صادر ، بيروت لبنان ، د ط ، د ت ، ج 01 و 02 .
19- قدامة بن جعفر:نقد الشعر،تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي،دار الكتب العلمية بيروت لبنان،دط،دت.

20- محمد زكي العشماوي:قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت لبنان،د ط، 1979 .
21- محمد طه الحاجري:في تاريخ النقد و المذاهب الأدبية ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت لبنان ، د ط ، 1982 .
22- محمد عبد المطلب:البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون و الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان مصر، ط 01، .1994
23- محمد عبد المطلب:جدلية الإفراد و التركيب في النقد العربي القديم ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت لبنان ، و الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونجمان القاهرة مصر ، ط 01 ، 1985 .
24- محمد عزام : التحليل الألسني للأدب ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ،الجمهورية العربية السورية ، د ط ، 1994 .
25- محمد غنيمي هلال : في النقد المسرحي ، دار العودة بيروت لبنان ، د ط ، 1975 .
26-محمد مهدي الشريف:معجم مصطلحات علم الشعر العربي ،دار الكتب العلمية،بيروت لبنان،ط 01، 2004 .
27- ميشال زكريا:مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت لبنان،ط 01، 1984.

التاريخ

المرأة الليبية في قورينا وسؤال الهوية ..

المرأة الليبية في قورينا وسؤال الهوية ..

أ . الصديق بودوارة
أستاذ التاريخ القديم بجامعة عمر المختار / فرع درنة

الملخص
امتزجت قصة وصول الاغريق إلى ليبيا بالأساطير، وكذلك كانت قصة التواجد الأول للمرأة الإغريقية على الساحل الليبي لأول مرة ، مختلطاً بأسطورة اقتران الإله الاغريقي "أبوللو" بالحورية "كيريني" التي شاهدها للمرة الأولى في غابات "تساليا" اليونانية ، فطار بها إلى ليبيا حيث تزوجها هناك ، لتمهد هذه الأسطورة للتواجد الاغريقي على الأرض الليبية ، وكأنها تقدم مبرراً مبكراً للاستعمار المنتظر .

وإذا كان هيرودوتس قد كتب في تاريخه أنه ((خلال عهد "باتوس" المؤسس الذي حكم لمدة أربعين عاماً ، وخلال عهد ابنه الذي حكم ستة عشر عاماً كان عدد الكيرينيين الذين يسكنون المدينة نفس عدد الذين أُرسلوا في البداية للمستعمرة)) فأن هذا ينبهنا إلى أنه من الصعب تجاهل ملاحظة المؤرخ الفرنسي "فرانسو شامو" بخصوص استحالة أن يتمكن هذا العدد الصغير من تشييد مبان ضخمة في مدينة كيريني في ليبيا كمعبد أبوللو ، والمنطق يقتضي هنا أن العديد من المهاجرين قد بدأوا في التوافد على المستعمرة ، وهذا يعزز من فرضية قدوم إغريقيات إلى "كيريني" ، أو زواج الاغريق من ليبيات ، وهو ما تؤيده روايات الكتاب الكلاسيكيين الاغريق وبالتالي يمكن القول إن أُسراً جديدة قد تكونت هناك ، منها الأسر الإغريقية الصرف ، ومنها ذلك الزواج المختلط الذي تم بين الإغريق والليبيات .
ولهذا فنحن نتحدث عن أزمة الهوية التي عانت منها المرأة الليبية وابنائها في الإقليم ، رغم أنها تأغرقت ، وعاشت مع مثيلتها الاغريقية في نفس الظروف ، ومارسن معاً نفس الطقوس وجمعتهما نفس العبادات ، لكنها ظلت أسيرة نظرة اعتبرتها مواطنة من الدرجة الثانية ، رغم أسبقيتها في التواجد ، وحضورها بدايات التأسيس .

Summary

The arrival of the Greekian to Libya was merged with legends as was the existence of Greek woman on the Libyan coast for the first time. This was also mixed with the legend of the Greekician god "Apollo" with the mermaid "Kereny" whom he saw for the first time in the Greek Tsaliya forests and flew her off to Libya where he married her, opening up the road to the existence of Phoenicians on Libyan lands as if preparing an early alibi for the expected colonization.

Even in the history written by Hirodots stating that in the era of Patos, who ruled for 40 years, followed by his son who rules for 16 years, it was clear that the population did not experience any noticeable increase in numbers. This face makes it hard for us to ignore the notes of the French writer "Francois Shamo" when he dismissed any chance of a small population building such huge buildings in Kereny city as Temples for Apollo in Libya.

The logical explanation behind this great architectural achievement is that more immigrants started arriving to the colony, which suggests the arrival of Kereny women to the colony or the marriage of Phoenicians to Libyan women; a fact that is stated in various classical Greekian stories resulting in the creation of new families of pure Greekians and others of a Greekian and Libyan marriages

Therefore, we are facing an identity issue of which the Libyan woman and her children have suffered from in the region. Although she was "Greekianized" and lived as her fellow Greekians under the same circumstances and performed the same rituals and religious practices, yet she remained the prisoner of being a second degree citizen regardless of her pre-existence and presence in the early stages of establishment

عناوين فرعية :

مجرد الاختلاف حول هوية أفراد "طبقة البيركوي" يُعتبر دليلاً على أن المرأة الليبية التي تأغرقت لم تكن تحظى بنفس المكانة التي حظيت بها الإغريقية النقية الأصل.

في تاريخ الإغريق ما يؤيد فكرة أنهم لم يساووا في المنزلة بين أبناء المتأغرقات والإغريقيات ، كما حدث في اسبرطة بين الدوريين والسكان الأصليين .

تقول الإسطورة إن المؤله " أبوللو" أُغرم بحوريةٍ تدعى "كيرينى" عندما شاهدها تصرع أسداً في غابات تساليا ، فانتزعها من عالمها طائراً بها إلى "ليبيا" حيث المكان الذي سيؤسس فيه الإغريق مدينتهم " كيريني" فيما بعد .

<u>البحث</u>

<u>تمهيد لا بد منه</u>

<u>" قورينا " هي الاسم المعرب لكيريني ، المدينة التي بناها الاغريق في ليبيا عام 316 ق.م ، لتصبح واحدةً من أكبر وأشهر المدن الاغريقية في العالم القديم آنذاك .</u>

لكن الإغريق ليسوا من (أهل الدار) كما يحاول البعض أن يروجوا ، وهم أيضاً ليسوا مجرد عشاق وأدباء وصلوا إلى الشاطئ الليبي في نزهة بريئة فامتزجوا (فجأة) مع السكان الليبيين وأنشأوا حضارةً عالية المقام ذائعة الصيت .

كل هذه أوهام لا تتكئ على تاريخ ، ولا تستند إلى شواهد أثرية ، كما أن الاعتقاد بها يدفع أصحابها (دون قصد) إلى تجاهل عذاب ومعاناة بشرٍ عانوا الأمرين من مرارة الغزو الإغريقي لأرضٍ ليبية في غابر الزمن .

إنهم بذلك يرشون السكر على جرحٍ ينبغي أنٍ يُغمر بالملح كي لا ينام .. فالإغريق كانوا غزاةً حقيقيين ، كغيرهم من الغزاة الذين استباحوا تراب هذا الوطن ، وكل من كان هنا عانى من اثر قدومهم ، وأنا في هذه العجالة أحاول أن اتلمس جانباً من مرارة ما عانته المرأة الليبية من وضع اجتماعي لم يكن

بالتأكيد متساوياً مع مكانة المرأة الإغريقية الوافدة ، فليس الحاكم كالمحكوم ، وليس المنتصر كمن حاقت به الهزيمة وإن نسجت في خلاف ذلك الأوهام .

مسألة تواجد المرأة الإغريقية في بداية التأسيس

من الغريب أن التواجد الأول للمرأة الإغريقية في تاريخ الإقليم كان ممتزجاً بالأسطورة بعيداً عن الواقع ، إذ يورد بنداروس * في بوثيته التاسعة أن المؤله " أبوللو" أُغرم بحوريةٍ تدعى كيرينى عندما شاهدها تصرع أسداً في غابات تساليا ، فانتزعها من عالمها طائراً بها إلى كيريني حيث المكان الذي سيقيم فيه الإغريق مدينتهم فيما بعد .

ورغم انه لا يمكننا أن ندعى أن ولادة هذه الأسطورة كانت إيذاناً بقرب تنفيذ قرار الغزو ، لأن المدينة أسست في عام 631 ق.م ، بينما سبق للشاعر "هزيوديس " الذي عاش في منتصف القرن الثامن قبل الميلاد إن ذكرها ، فهي إذن أسطورة قديمة ربما استعملت من جديد ، حتى إن " شامو" يعتقد أنه ربما كان انتقال الحورية من "تساليا" إلى "كيريني" عملاً قُصد به إضفاء المزيد من الشرعية على الغزو (1) ، كما أن مغزى زواج مؤله إغريقي ذائع الصيت مثل أبوللو بحورية تدعى كيريني لم يكن يرمى إلا إلى الإيحاء بأن قدوم الإغريق إلى الشاطئ الليبي كان أمراً قررته الآلهة قبل أن يعلم به البشر ، وليس صدفةً إن من ابتكر هذه الأسطورة قد اختار اسم كيريني بالذات للحورية الحسناء وهو نفس الاسم الذي اختاره الإغريق فيما بعد لمدينتهم الأولى في الإقليم ، إذ أن المعنى الرمزي يبدو واضحاً في هذه الأسطورة وضوح الشمس .

ومن المثير أن الأنثى قد اختيرت كنقطة بداية للتواجد الإغريقي منذ أن كان فكرةً تختمر في رؤوس أصحابها ،ويقول هيرودوتس إن عرافة دلفي كانت قد أخبرت أهل جزيرة ثيرا أن أحوالهم ستتحسن إذا ما أسسوا مع باتوس كيريني (2) ، وهذا يعنى إن اسم المستعمرة كان قد تحدد سلفاً مما يعطى المزيد من التأكيد على أن إعادة استحضار أسطورة الحورية والإله كانت مجرد تمهيد للغزو ، وأن هذه الفكرة لا تختلف في شئ عن ما ابتكره الاستعمار الحديث من أسباب واهية لتبرير احتلاله للعديد من الدول العربية في مطلع هذا القرن ، وإذا كان المؤرخ الكبير قد أورد في كتابه الرابع أن باتوس قد أبحر للمرة الأولى مع رفاقه بمركبين من ذوات الخمسين مجدافاً مما يعطي انطباعاً عن العدد المحدد الذي قدم إلى الشاطئ الليبي للمرة الأولى إلا أنه يجيب تقريباً على السؤال الذي يتعلق بإمكانية وجود نساء إغريقيات

على ظهر المركبين قائلاً إن أهل جزيرة ثيرا قرروا أن يرسلوا واحداً من بين كل أخوين يتم اختياره عن طريق القرعة ، ورجالاً من جميع أقاليم البلاد السبعة ، وأن يكون باتوس قائداً وملكاً لهم ، وهذا يعنى أنه لم يكن ثمة نساء مع القادمين الأوائل إلى ليبيا ، وتتطابق رواية هيرودتوس مع نص قسم المؤسسين الذي أورده فرانسوا شامو والذي يرد فيه : ((حيث أن أبوللو قد أمر باتوس والثيرانيين صراحة بالعمل على إنشاء كيرينى ، فإن جميع الثيرانيين قرروا إرسال باتوس إلى ليبيا كقائد وملك ، ولسوف يبحر الثيرانيون صحبته ، وعليهم أن يركبوا البحر في أحوال متساوية ومتشابهة بالنسبة لكل أسرة ، بواقع ابن عن كل منها ، ولتعلن في جميع القرى قوائم بأسماء الرجال الراشدين ، ويحق لكل رجل حر ولديه رغبة في الإبحار من بين بقية الثيرانيين أن يبحر .)) (3)

وهكذا نعرف أن النساء الإغريقيات تغيبن عن بداية تأسيس المستعمرة ولم يحضر سوى الرجال ، ويعزز هذا التصرف من قبل الإغريق ما عُرف عنهم من ميل إلى إبقاء المرأة داخل البيت تغزل خيوط الصوف وتعتني بالأطفال وتتولى شؤون الطبخ (2) ، إلا أنهن كن من ضمن الشهود على ساعة الميثاق الأول الذي تحدد بموجبه هذا القسم ، إذ يرد بالنص في قسم المؤسسين أنهم بعد أداء القسم ((استمطروا جميعاً اللعنات على كل من ينتهك هذا القسم ولا يفي به ، سواءً من بين أولئك الذين سيستوطنوا ليبيا أو من بين الذين ظلوا هنا في ثيرا ، ثم صاغوا تماثيل من الشمع وأحرقوها مستمطرين جميعهم ـ رجالاً ونساءً وأولادا وبناتاً ـ اللعنات التي تقول : ليذب كل من لا يفي بهذا القسم وينتهكه فينصهر شأن هذه التماثيل الشمعية هو وذريته وما ملكت يداه .)) (4)

وهكذا نرى أن حضور المرأة في بداية التأسيس كان بقدر ما تسمح به تقاليد الرجل الإغريقي ، وأن العدد المحدود من القادمين لأول مرة كانوا كلهم رجالاً ، مع ضرورة الإشارة إلى ما اعتقده فرانسوا شامو من إمكانية زيف قسم المؤسسين هذا (5) ، وهذه مسألة لا يشملها هذا الموضوع ، وإن كان قبولنا باعتقاد شامو سيجعل من التسليم بعدم اصطحاب النساء موضع شك هو الآخر ، لكننا ومن خلال الإطلاع على تاريخ الإغريق نرى أنهم لم يصحبوا معهم زوجاتهم لدى قيامهم بحصار طروادة الشهير ،كما أن الأوديسا الإغريقية المشهورة كانت كلها رحلة تصور عودة الرجل المحارب اوديسيوس ـ وهو أحد أبطال حصار طروادة ـ إلى منزله حيث تنتظره زوجته بعد طول غياب ، أي أن عدم اصطحاب النساء في الحروب والبعثات الاستكشافية لا يتناقض أبداً مع تقاليد المحارب الإغريقي ، لكن ومن ناحية أخرى وعند العودة إلى هيرودوتس نراه يذكر أن البعثة الأولى أبحرت سريعاً

إلى ليبيا واستوطنت بلاتيا كمرحلة أولى لمدة سنتين ، ثم عادوا بعدها إلى دلفي ، حيث أمرهم الوحي بالعودة مجدداً ، وهنا يمكن طرح احتمال وجود نساء مع العائدين الذين وصلوا إلى إزيريس هذه المرة ، حيث سكنوها لست سنوات ، وأقاموا على ما يبدو علاقات حسنة مع الليبيين في المنطقة بدليل أن هيردوتس يقول إنهم قادوهم ليلاً إلى موقع كيريني حيث أُنشئت المدينة ، وحيث يحتمل أن علاقات القادمين الجيدة مع الليبيين قد وفرت لهم اتصالاً مع ليبيات ، وإن كان الشك يعترينا حيال هذه العلاقات التي يقول العديد من البحاث إنها كانت جيدة ، لأن مجرد إقدام الليبيين على بذل الوعود بأن يجدوا لهم مكاناً أفضل يوحى بأن شعوراً من عدم الارتياح كان يسود بين الجانبين ، لأن الليبيين كان باستطاعتهم استيعاب هذا العدد القليل دون أن يضطروا إلى محاولة التخلص منه بإرشاده إلى مكان آخر ، ولكن يبدو أن قرار الانتقال الي موقع كيريني كان قراراً إغريقياً أملته رغبة الغزو والتوسع ، فنحن لا نستطيع القبول بأن قوماً من الإغريق ـ الذين اشتهروا بحبهم للتجوال والمغامرة وارتياد المجهول ـ سيمكثون لست سنوات كاملة في مكان واحد ودون حراك بانتظار أن يخبرهم الليبيون بوجود مكان آخر أخصب أرضاً وأوفر مياهاً ، وكذلك يمكن القبول باحتمال أن يكون هؤلاء القادمون قد عادوا بنسائهم في المرة الثانية بعد أن أصبحوا أكثر معرفة بالأرض وأكثر تأكداً من الفراغ الحضاري الذي كان يسود المنطقة وخلوها من المخاطر المفترضة ، ثم اكتشفوا بعد ذلك أن هناك أرضاً تتمتع بمواصفات أفضل فرحلوا إليها ، ويزيد من هذا الاحتمال ما ذكره هيرودوتس عندما قال إنه ((خلال عهد باتوس المؤسس الذي حكم لمدة أربعين عاماً ، وخلال عهد ابنه الذي حكم ستة عشر عاماً كان عدد الكيرينيين الذين يسكنون المدينة نفس عدد الذين أُرسلوا في البداية للمستعمرة)) (6) ، وهذا يبعث بالتأكيد على التساؤل عن ماكان يعنيه هيرودوتس ، إذ أنه من غير المنطقي أن ينقطع هذا العدد الصغير عن موطنه الأصلي دون أي اتصال ودون أن يتضاعف عدد أفراده طيلة ستة وخمسين عاماً ، وإذا كان وجود النساء الليبيات معهم كان احتمالاً شبه مؤكد ، فإن احتمال استغنائهم طيلة هذه الفترة الطويلة عن وجود نساء إغريقيات من بنات جلدتهم يبدو احتمالاً ضعيفاً ولا يقره المنطق ، وخاصة منطق الإغريقي المعتز دائماً بثقافته ومستواه الحضاري وتميزه عن بقية الشعوب بحيث أنه كان يدعوها بالبرابرة لمجرد أنها ليست إغريقية ، بالإضافة إلى أنه من الصعب تجاهل ملاحظة شامو بخصوص استحالة أن يتمكن هذا العدد الصغير من تشييد مبان ضخمة كمعبد أبوللو (7)، والمنطق يقتضي هنا أن العديد من المهاجرين قد بدأوا في التوافد على المستعمرة ، وهذا يعزز من فرضية قدوم إغريقيات إلى كيريني وبالتالي يمكن القول إن

أُسراً جديدة قد تكونت هناك ، منها الأسر الإغريقية الصرف ، ومنها ذلك الزواج المختلط الذي تم بين الإغريق والليبيات ،والذي يعزز من احتماله ما ورد في البوثية التاسعة لبنداروس بخصوص ابنة شيخ أو ملك قبيلة الجيلجامى التي تنافس على طلب يدها الإغريق والليبيون معاً ، إلى حد أنه قد تقرر إقامة سباق للعربات بين الخاطبين يحق للفائز به أن يتزوج منها ، وقد كان الفائز إغريقياً يدعى اليكسيداموس ، ويبدو أن المنافسة قد تحلت بالروح الرياضية لأن أورك باتس يذكر إن منافسيه الخاسرين قد حيوه في النهاية وهنأوه بالانتصار . (8)

وهكذا نرى أن تواجد المرأة الإغريقية في تاريخ الإقليم كان مسبوقاً بالأسطورة ، ثم بدأ في التواجد الفعلي مع تزايد أعداد المهاجرين إلى كيرينى وبدايات تأسيسها ، ثم انضمت المرأة الليبية المتأغرقة والتي تزوجت من رجل إغريقي إلى قوائم النساء الإغريقيات ليشكلن في مجملهن قصة تواجد المرأة الإغريقية في كيريني ، المستعمرة الإغريقية الأولى في ليبيا .

مسألة النساء الليبيات المتأغرقات

لجأ الإغريق الأوائل الذين كانوا فاتحة الغزو إلى الزواج من ليبيات مستغلين علاقاتهم الطيبة آنذاك مع الأهالي ، فتكونت أُسر جديدة من أزواجٍ إغريق وزوجات ليبيات وأبناء مختلطي العرق ، وإن صنفوا كإغريق بطبيعة الحال ، وقد سجلت المصادر الإغريقية ما يؤكد هذا الاختلاط مثلما ورد في البوثية التاسعة لبنداروس عن سباق العربات الذي أُقيم بين إغريق وليبيين للفوز بالزواج من ابنة زعيم قبيلة الجيلجامى الليبية ونشير هنا إلى أن هذه الحقيقة التاريخية تعود بنا إلى نقطة مشاعية العلاقات الجنسية عند القبائل الليبية ، واحتمال بطلانها وعدم صحتها ، إذ أن تهافت العديدين إغريقاً وليبيين على طلب يد فتاة ، واضطرارهم إلى إقامة سباق لهذا الغرض يعني إن إصدار حكم بالمشاعية على مجتمع يتنافس فيه الخطاب على طلب يد فتاة إلى هذا الحد ، هو حكم متسرع تنقصه الدقة ،على أن ملاحظة هيرودوتس بشأن اقتصار مستعمرة كيرينى على من أسماهم بالمهاجرين الأوائل طيلة حكم باتوس الأول ومن بعده اركسيلاوس - وهى الفترة التي دامت ستة وخمسين سنة كاملة - يطرح سؤالاً حول مدى اعتراف الإغريق بأبناء الليبيات واعتبارهم كإغريق أقحاح ، لأن زواج الرجال الإغريق من ليبيات تم منذ القدوم الأول لهم ، وبالتالي فأنه من الطبيعي أن يزداد عددهم بفضل أبناءهم من ليبيات طيلة هذه الفترة الطويلة ، لكن هيرودوتس يقول إن العدد لم يزدد طيلة هذه الفترة ، وهنا يطرح احتمال أن يكون هيرودوتس يقصد فقط العنصر الثيرانى الذي قدم من جزيرة ثيرا ، وشهد بدايات التأسيس مع باتوس الأول الذي دام حكمه أربعين عاماً كاملة كانت كافية لاستقرار الأمور هناك

(9)، أي أنه يقصد النواة الأولى للغـزو وهذا أيضـاً يعنى أن أبناء الإغريق من ليبيات لم يعتبروا طيلة هذه المدة من ضمن الثيرانيين ، وقد كانت كيريني كعادة المدن الدورية الأخرى قد قسمت سكانها بين قبائل تتدرج حسب الامتيازات والمكانة الاجتماعية ، حيث شكّل المهاجرون الأوائل من جزيرة ثيرا والبرويكوى القبيلة الأولى ، وضمت الثانية المهاجرين من البلوبونيز وكريت ، والثالثة الإغريق الوافدين حديثاً . (10)

على أن طبقة البيرى أويكى بالذات كانت محل جدل واسع بين المؤرخين ، فقد تأغرق بعض الليبيين وساهموا في إنشاء المدينة ، وزوجوا بناتهم للإغريق ، وقاموا بزراعة الأرض جنباً إلى جنب مع المستعمرين الأوائل ، فمنحوا بالتالي حقوق المواطنة واعتبروا ضمن أفراد القبيلة الأولى صاحبة الامتيازات (11) ، لكن مؤرخاً آخر مثل شامو يقول إنهم كانوا إغريقاً اختاروا معيشة الريف مستنداً على ما عُرف به الإغريق من أنهم لا يمنحون حقوق المواطنة إلا للإغريقي الخالص ، وعلى هذا يظل التساؤل قائماً حول ما إذا كانت النساء الليبيات اللواتي تزوجن من إغريق قد تمتعن بحقوق المواطنة الكاملة إسوةً بالإغريقيات ، أم أنهن لم يتحصلن على هذا الحق إلا بعد فترة طويلة من الزمن بعد ما شرعـه بطلميوس الذي اعترفت قوانينـه بالسكان مـن أمهات ليبيات وأدخلتهم في عـداد المواطنين (12) ، وربما كانت النساء الليبيات المتأغرقات قد استفدن قبل ذلك من تشريعات ديموناكس *التى وضعت الليبيين المتأغرقـين وأغلبهم ضمن الطبقة الأولى ، ويبدو هذا أكثر منطقية كما يستنتج "رجب الأثرم" على أساس أن هذه التشريعات جاءت بعد انتصار الارستقراطية الإغريقية المتحالفة مع الليبيين المتأغرقين وبالتالي فإن خطوة الضم هذه تعتبر إرضـاءً للحليف واستمالة له من جهة ، وتهدئة للأوضـاع المحتقنة من جهة أخرى . (13)

على أن مجرد الاختلاف حول هوية أفراد هذه الطبقة ، وتعرضـها للعديد من الاحتمالات ومن بينها أن يكون أفرادها من نسل المولدين من زيجات إغريقية ليبية قديمة (14) يعتبر دليلاً على أن المرأة الليبية التي تأغرقت بزواجها من إغريقي لم تكن تحظى بنفس المكانة التي حظيت بها الإغريقية النقية الأصل ، وبالتـالى فأن أبناءها ربما عانوا هم أيضاً من مشكلة عدم الاعتراف بهم كمواطنين إغريق كاملي الأهلية ، وقد يرجح كفة احتمال أن النساء الليبيات المتأغرقات لم يحظين بمكانة لائقة رغم زواجهن من إغريق ، قد يرجح كفة هذا الاحتمال أن إغريق كيريني ، وبعد كـل هذه السنوات التي بلغت الخمسة وستين عاماً بعد حكمي باتوس الأول وأركسيلاوس الأول بعثوا في طلب المزيد من المهاجرين الإغريق لتعمير وزراعة الريف الكيرينى ، رغم أن أبنائهم من الليبيات كان باستطاعتهم بالتأكيد القيام بذلك وكذلك حلفاؤهم من

الأسبوستاى ، خاصةً وقد أشارت المعلومات التاريخية إلى أن الليبيين عرفوا الزراعة منذ عصر ما قبل الأسرات ، حيث تحدثت المصادر المصرية عن استيلاء الفرعون مرنبتاح على ما في مخازن الرئيس الليبي من حبوب ، لكن لجؤ الإغريق إلى استقدام مهاجرين جدد كان تأكيداً على فكرة الغزو من جهة ، وعلى المبدأ الإغريقي المعروف بالاعتزاز بالهوية واستبعاد الآخر والحط من مكانته باعتباره بربرياً لا يتمتع بكونه إغريقي ، وبالنسبة للنساء الليبيات فقد كان إشارةً إلى أنهن لم يبلغن أبداً مكانة المرأة الإغريقية النقية الأصل رغم إنجابهن لأبناء إغريق وإن اعتبروا هم أيضاً من ضمن المولدين مختلطي النسب .

ولا شك أنه في تاريخ الإغريق ما يؤيد فكرة أنهم لم يساووا في المنزلة بين أبناء المتأغرقات والإغريقيات ، فالدوريون الذين أسسوا إسبرطة عاملوا السكان الأصليين كطبقة منفصلة يصنف أفرادها كعبيد للدولة ، وحتى لوتم تحرير البعض منهم فأنهم يصبحون نيوداموديس أي مواطنين جدد ويتمتعون بوضع أفضل من العبيد لكنه أقل من المواطن الكامل .(15)

على أن الأكثر تشابهاً مع وضعية المولدين من أمهات ليبيات كانت طبقة الموثونيز ، وهم أبناء الإسبرطيين من نساء الهيلوتس وهم السكان الأصليون ، وقد تمتع أفراد هذه الطبقة بالكثير من الامتيازات لكنهم لم يعتبروا أبداً مواطنين كاملين .(16) ، أما طبقة البيريؤكوى فهي ليست اختراعاً من إنتاج كيريني لأننا نعثر لها على وجود في إسبرطة قبل ذلك ، وقد ضمت الدوريين الذين اختلطوا بالسكان الأصليين ، أي أنهم ورغم كونهم دوريون أقحاح فقد صنفوا ضمن طبقة مختلفة لا يحق لأفرادها أن يرأسوا الإسبرطيين الخالصين وإن تمتعوا هم أيضاً بامتيازات كثيرة ، لكنهم مع ذلك كانوا أقل منزلة من سادتهم الإسبرطيين (17)

لهذا كله فإننا نرى أنه من المنطقي أن يصنف إغريق كيريني أبناء الليبيات المتأغرقات في منزلةٍ أقل من أبناء الإغريقيات النقيات الأصل ، وإن وضعوا في طبقة واحدة مع إغريق المجموعة الأولى ، إلا أن احتمال وجود نوع من التفرقة بين المرأتين يظل وارداً على أي حال ، ويعزز من احتمال وجوده ما ورد في الدياجراما التي صيغت عام 321 ق.م ونصت في إحدى بنودها على اعتبار منطقة السلوم الحالية ، أى كاتاباخموس الكبرى قديماً ، أقصى الحدود الشرقية لإقليم النساء الليبيات اللائي يُعترف بزواجهن من الكيرينيين الإغريق . (18)، وإذا ما أخذنا في الاعتبار أن الدياجراما وضعت في عهد البطالمة ، أي بعد مضى فترة زمنية طويلة جداً على التأسيس ،فإن استمرار ذكر نساء ليبيات يعترف بزواجهن من إغريق بعد كل هذا الزمن الطويل من التواجد فإن هذا يعنى بحكم المنطق أن هناك قول آخر يرى بعدم الاعتراف

بهذا الزواج ولو من ناحية اجتماعية ، أي أن هناك نوع من التفرقة الاجتماعية ظل سائداً رغم التشريعات والقوانين الرسمية ، بالإضافة إلى ما نصت عليه الدياجراما من شروط لتحديد أصل النساء الليبيات القادرات على إنجاب أطفال يتمتعون بحق المواطنة الكيرينية خلال الفترة البطلمية (19) ، وهذا يعنى أن القول باندماج المرأة الليبية المتأغرقة في المجتمع الإغريقي اندماجاً كاملاً لمجرد زواجها من إغريقي هو قول ضعيف ترد عليه نصوص الدياجراما ، وترفضه طبيعة المجتمع الإغريقي المعتز دائماً بإغريقيته ، ولعل من الأدلة التي تؤيد هذه الطبيعة ما سجلته المصادر القديمة عن حرص الإغريق في كل مكان نزلوا به على تكوين جماعات تتسم بالطابع القومي وإنشاء الجمنازيوم وهو بمثابة كيان إغريقي مصغر يحرص الإغريق على عدم تسرب القوميات الأخرى إليه ، ولذلك كان هذا الجمنازيوم معقل حصين للحضارة الإغريقية يتشرب الداخل إليه مبادئ الثقافة الإغريقية من عبادات وعادات ، ويتجنب بذلك أى تأثير محتمل بثقافة المحيطين به (20) ، وقد أُقيمت هذه الكيانات الإغريقية المصغرة في الإسكندرية ونقراطيس وأفروديتوبولس وبطولميس وطيبة وأومبوس وكل مكان تجمع فيه الإغريق في مصر (21) ، وقد أقاموها بالطبع في مدن الإقليم مثل توخيرا (22) وكيريني التى وصف "لاروند " مبنى الجمنازيوم الخاص بها بأنه الأكثر لفتاً للأنظار من بين كل ما شيد في المدينة في غابر الزمن (23)، حيث لا بد أنها عززت من فكرة نقاء الجنس الإغريقي ، هذه الفكرة التي كانت تعتبر حتى المقدوني بمثابة مواطن ذو منزلة أقل فما بالك بالليبيات ولو تجوزن من إغريقي خالص النسب ، وإذا كان إبراهيم نصحي يقول في الجزء الرابع من كتابه تاريخ مصر في عصر البطالمة أنه ((إذا كان إغريق مصر يعيشون حقاً في أوساط إغريقية ، فأنه يجب ألا ننسى أن هذه الأوساط كانت حتى في المدن الإغريقية تقوم في بيئة غريبة عن الحياة الإغريقية إلى أقصى حد،ولذلك فإن المحافظة على الروح الإغريقية بين إغريق مصر كانت لا تتوقف على تمسكهم بثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم فحسب ، بل كذلك على تطعيم هؤلاء الإغريق باستمرار بدماء جديدة من بلاد الإغريق تكون بعيدة عن كافة المؤثرات الغريبة عن الروح الإغريقية)) (24) ، إذا كان هذا ما كتبه إبراهيم نصحي عن إغريق مصر فأننا نرى أنه ينطبق تماماً على إغريق كيريني الذين طعموا تواجدهم بدماء جديدة من بلاد الإغريق بعيدةً عن المؤثرات الليبية الداخلية ، وهذا يستلزم بالتالي أنهم لم ينظروا أبداً إلى النساء الليبيات المتأغرقات نظرةً مساوية إلى غيرهن من الإغريقيات نقيات النسب كما أسلفنا سابقاً .

إن كيريني وقد أصبحت مدينة مزدهرة لها علاقاتها الخارجية وسياستها المستقلة وتحالفاتها ، حتى أنها قامت بترسيم الحدود مع جيرانها الفينيقيين(25) ، وبعد أن وصلت إلى درجة كبيرة من الرسوخ والنضج ما كانت لتتخلى أبداً عن ما اعتادته بقية مدن الإغريق في كل مكان من العالم القديم من انتهاج نظرة تتعصب لكل ما هو إغريقي وترفض بإصرار مساواته بغيره من الثقافات من منطلق التفوق الحضاري الإغريقي .
ولهذا فنحن سنتحدث عن المرأة الإغريقية في الإقليم ولن نفصل بينها وبين المرأة الليبية التي تأغرقت ، على أساس أنهن عشن معاً في نفس الظروف ، ومارسن نفس الطقوس وجمعتهن نفس العبادات ، وسواءً نالت المتأغرقة حقها بالتساوي مع الإغريقية ـ وهذا ما نستبعده ـ أم لا ، فأنها مرت بنفس المتغيرات وعاشت في نفس الوسط ، لذلك سيكون استعراض أحوال المرأة الإغريقية في الإقليم استعراضاً واحداً دون تمييز للإغريقية أو المتأغرقة ، رغم أنه في حكم المؤكد أنه كانت للمرأة الليبية التي تأغرقت تأثيرات في المجتمع الإغريقي بحكم منطق تمازج الثقافات المختلفة ، إذ أن من علامات هذا التأثير التي لا يمكن تجاهلها ذلك الأثر الديني الواضح المتمثل في تحريم نساء كيريني وباركي تناول لحم البقر والخنزير تقديساً للمؤلهة المصرية إيزيس ، وقد أشار هيرودوتس إلى أن هذا التحريم كان موجوداً قبل قدوم الإغريق عند النساء الليبيات ، ويبدو أن استمراره وانتقاله إلى النساء الإغريقيات كان بحكم تأثرهن بمعتقدات النسوة الليبيات اللواتي تأغرقن واختلطن بغيرهن من الإغريقيات ، على أن هذا لا يمنعنا من التسليم مسبقاً بأن المتأغرقة سبقت الإغريقية في التواجد ، وشهدت أكثر منها بدايات التأسيس ،لكنها عانت وحدها مرارة نظرة متحيزة اعتبرتها مع أبنائها مواطنين من الدرجة الثانية تقل حقوقهم كثيراً عن حقوق غيرهم من الاغريق .

الهوامش

* بنداروس : ولد عام 518 ق.م في اقليم "بويئوتيا" في بلدة "كينو سكفلاي" ، وهو أعظم شعراء الإغريق الغنائيين ، وله " البوثيات " أو أناشيد النصر ، وقد خصص الرابعة والخامسة منها لمدح "أركسيلاوس الرابع" ملك كيرينى احتفاءً بفوزه في الدورة 31 للألعاب البيثية ، وحضر شخصياً إلى كيرينى لإلقائهما ، وله البوثية التاسعة التي كتبها احتفاءً بانتصار العداء الكيرينى "تيليسقراط" في الدورة 28 لنفس الألعاب ، وقد تغنى بجمال الحورية وبثراء ليبيا ووفرة قطعانها ووصفها بأنها أحسن حدائق زيوس .للمزيد يُنظر :

The Odes of Pindar ,Translation by Sir John Sandys, The loeb Classical Library, London 1961,IX.

(1) فرانسوا شامو ، الإغريق في برقة ، الأسطورة في التاريخ ، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي ، منشورات جامعة قاريونس ، الطبعة الأولى ، بنغازي ، 1990. فرانسوا شامو ، ص ص 80-87.

(2) محمد المبروك ذويب ، ترجمة الكتاب الرابع من تاريخ هيرودوتس ، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي ، الطبعة الأولى ، 2003. محمد المبروك ذويب ، ترجمة الكتاب الرابع لهيرودوتس ، الفقرة 156.

(3) فرانسوا شامو ، مرجع سابق ، ص 126.

(4) C. Freeman , *Egypt, Greece & Rome*,London, P228.

(5) فرانسوا شامو ، مرجع سابق ، ص 127

(6) هكذا ورد بالنص عند هيرودوتس حسب ترجمة محمد المبروك ذويب للفقرة 159 من الكتاب الرابع . يُنظر : محمد المبروك ذويب ، مرجع سابق ، ص110.

(7) فرانسوا شامو ، مرجع سابق ، ص162.

(8) - O. Bates,O , The Eastern Libyans , London , 1970, p232.

(9) A. Sadawya , " *The Greek Settlement in Cyrenaica with notes on Pottery discovered There* " , Libya in History, 1968, pp93-98.

(10) عبد الكريم الميار ، قورينا في العصر الروماني ، منشورات الشركة العامة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، طرابلس ، 1978 . عبد الكريم فضيل الميار ، ص 136

(11) Jones ,A.H.M , The Cities Of The Eastern Roman Provinces, second edition, Oxford, 1971. p353.

(12) فرانسوا شامو ، مرجع سابق ، ص176 -177.

* ديموناكس : مشّرع ذائع الصيت من مدينة مانتينى في اقليم أركاديا ، كلف بوضع تشريع جديد لكيريني بعد تدهور الأوضاع السياسية في المدينة ، وقد وضع تشريعاته في عهد باتوس الثالث 550-527 ق.م . يُنظر : فرانسوا شامو ، مرجع سابق ، ص ص 177-178

(13) رجب الأثرم ، محاضرات في تاريخ ليبيا القديم ، منشورات جامعة قاريونس ، الطبعة الثالثة ، بنغازي ، 1998، ص.114

14) فرانسوا شامو ، مرجع سابق ،ص176.

(15) W.G. Forrest , *A History of Sparta (* 950-192 B.C) , London,1968 pp.10ff.

(16) H. Michell , *Sparta*.1952,P16FF.

(17) لطفي عبد الوهاب ، اليونان ، دار النهضة العربية ، القاهرة ص ص 134-144

(18) أندريه لاروند ، مرجع سابق ، ص283 .

(19) المرجع نفسه ، ص262 .

(20) M.M. Rostovtzeff , *Social and Economic history of the Hellinistic World*, Oxford,1967, pp 1059-1060.

(21) إبراهيم نصحى ، تاريخ مصر في عصر البطالمة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1977 ، ج4 ، ط4 ، ص 116.

(22) J. Reynolds , *" Inscription of Roman Cyrenaic "* , Libya in History, 1968, p185.

(23) أندريه لاروند ، برقة في العصر الهلينستى من العهد الجمهوري حتى ولاية أغسطس ، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي ، منشورات جامعة قاريونس ، الطبعة الأولى ، 2002 . ص 520.

(24)إبراهيم نصحي ، مرجع سابق ، ص146 .

(25) جودتشايلد ، دراسات ليبية ، ترجمة عبد الحفيظ فضيل الميار واحمد اليازورى ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 1999، ص 259 .

المصادر والمراجع

(1) The Odes of Pindar ,Translation by Sir John Sandys, The loeb Classical Library, London 1961.

(2 _) C. Freeman , Egypt, Greece & Rome,London.

(3) O. Bates,O , The Eastern Libyans , London , 1970.

(4) Jones ,A.H.M , The Cities Of The Eastern Roman Provinces, second edition, Oxford, 1971.

(5) W.G. Forrest , A History of Sparta (950-192 B.C) , London,1968 .

(6) H. Michell , Sparta.1952.

(7) M.M. Rostovtzeff , Social and Economic history of the Hellinistic World, Oxford,1967.

(8) J. Reynolds , " Inscription of Roman Cyrenaic " , Libya in History, 1968.

(9) إبراهيم نصحى ، تاريخ مصر في عصر البطالمة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1977 ، ج4 ، ط4 .
(10) جودتشايلد ، دراسات ليبية ، ترجمة عبد الحفيظ فضيل الميار واحمد اليازورى ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 1999.
(11) أندريه لاروند ، برقة في العصر الهلينستى من العهد الجمهوري حتى ولاية أغسطس ، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي ، منشورات جامعة قاريونس ، الطبعة الأولى ، 2002 .
(12) عبد الكريم الميار ، قورينا في العصر الروماني ، منشورات الشركة العامة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، طرابلس ، 1978 . عبد الكريم فضيل الميار .
(13) لطفي عبد الوهاب ، اليونان ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
(14) رجب الأثرم ، محاضرات في تاريخ ليبيا القديم ، منشورات جامعة قاريونس ، الطبعة الثالثة ، بنغازي ، 1998.
(15) محمد المبروك ذويب ، ترجمة الكتاب الرابع من تاريخ هيرودوتس ، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي ، الطبعة الأولى ، 2003. محمد المبروك ذويب ، ترجمة الكتاب الرابع لهيرودوتس .

الادارة الرشيدة ودورها في الحد من الفساد الاداري والمالي في الاردن

في ظل العولمة الاقتصادية

الادارة الرشيدة ودورها في الحد من الفساد الاداري والمالي في الاردن
في ظل العولمة الاقتصادية

الأستاذ: غسان مصطفى احمد القضاة - ماجستير محاسبة- قسم العلوم المالية والادارية - جامعة البلقاء التطبيقية
د.علاء زهير الرواشدة – استاذ علم الاجتماع المشارك - قسم العلوم الاجتماعية

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الى القاء الضوء على مفهوم الادارة الرشيدة في المؤسسات و الشركات في الاردن وبيان نشأأتها وتطورها واهميتها ومبرراتها ومحدداتها، مع التركيز على دور لجان التدقيق في مجالس الادارة وقد هدفت الى لفت انتباه الجهات المسؤولة الى خطر الفساد المالي والاداري. وقد توصلت الى مجموعة من النتائج كان من ابرزها. يؤدي الالتزام باليات الادارة الرشيدة وقواعدها إلى الحد من الفساد المالي والإداري ، وقد اوصت بالعمل على تطبيق مبادئ و اليات الادارة الرشيدة واعتبارها جزء من ثقافة المجتمع ، وضرورة التزام الشركات الحكومية بمبادئ الشفافية والإفصاح والمسائلة وغيرها من قيم العولمة الاقتصادية.

الكلمات المفتاحيةالادارة الرشيدة، الفساد المالي، الفساد الاداري، العولمة الاقتصادية ،علم اجتماع التنظيم

Corporate governance culture and its role in decreasing financial and administrative corruption in Jordan in light of economical globalization

Abstract

The study aimed to shed light on the concept of corporate governance in institutions and companies in Jordan and explain its beginning, developing and importance with focusing on the role of audit committees in the administration boards.

The study also aimed at drawing the attention of the responsible areas to the danger of financial and administrative corruption.
The researcher recommended working on educating the corporate governance to be a part of the people education. In addition, the necessity for the commitment of the public firms to transparency, clarity *accountability* and other economical globalization values.
Keywords: *accountability*, administrative corruption, financial corruption, economical globalization.

المقدمة

لقد ساهمت الأزمات و الآنهيارات و الفضائح التي حدثت في شركات أمريكية عملاقة مثل شركة أنرون للطاقة ، و التي تبعها أنهيار شركة أرثر أندرسون التي تمثل أكبر شركة تدقيق في العالم و ذلك لثبوت تورطها بأنهيار شركة أنرون أنفة الذكر و غير ذلك من العوامل التي ساهمت كلها بدفع مفهوم جديد الى الظهور و هو مفهوم الادارة الرشيدة في الشركات التي جاءت لتمثل الحل المناسب لمعالجة أسباب الأنهيار و أزمة الثقة التي ترتبت عليه و التي طال تأثيرها أغلب التعاملات في الأسواق العالمية و التي كان من أهم مسبباتها الرئيسية هو التضليل و ضعف مستوى التدقيق الداخلي والخارجي مما أدى الى فقدان الثقة في أدارات و مجالس الادارة لهذه الشركات و الانظمة الرقابية و المحاسبية المتبعة فيها الامر الذي أثر على مدى أقبال المستثمرين للأستثمار في تلك الشركات .و انطلاقاً من أهمية الادارة الرشيدة للشركات و ضرورة نقلها الى حيز التطبيق الفعلي فإن التدقيق يعد أحد ركائز هذا التطبيق ، أذ ينبغي أن يرتقي دور التدقيق الداخلي والخارجي في الشركات الى توجيه العمليات نحو النجاح من خلال فحص و تقويم النشاطات المالية و الادارية و التشغيلية ، و توفير المعلومات للإدارة بكل مستوياتها لمساعدتها في تنفيذ استراتيجيتها بشكل صحيح .وقد تمثلت المشكلة التي حاول البحث التصدي لها بافتقار الشركات إلى آليات الادارة الرشيدة التي من شانها أن تحد من مشكلة الفساد المالي والإداري التي تعاني منها هذه الشركات .ويهدف البحث إلى ايجاد اطار فكري لمفهوم الادارة الرشيدة ، وذلك من خلال تعريفها واستعراض نشأتها وتطورها ومبرراتها ومحدداتها ، وكذلك تناول موضوع الفساد المالي والإداري . وذلك بتعريفه

وبيان أسباب حدوثه وابرز مظاهره ونتائجه ، ومن ثم التطرق إلى دور آليات الادارة الرشيدة في الحد منه .

ان العولمة بابعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتكنولوجية، تفرض مجموعة من التحديات وعلى جميع المستويات ، تتطلب التكيف معها ومجاراتها من خلال الانظمام الى مؤسسات العولمة و الا سيكون مصير العديد من الدول الانعزال ومزيد من الهامشية (الرواشدة،2008) ، ومن اهم قيم العولمة الاقتصادية المسائلة والشفافية والادارة الرشيدة ..لذا جاء هذا البحث لالقاء الضوء على دور الادارة الرشيدة في الحد من الفساد الاداري والمالي .

مشكلة البحث

تواجه اقتصادات العديد من الدول وخاصة تلك التي تمر بمرحلة انتقالية ،سواء كانت سياسية ، مثل التحول من الأنظمة الشمولية إلى الأنظمة الديمقراطية ،أو عند خصخصة الشركات والمؤسسات الحكومية وتحويلها الى شركات مساهمة أو اقتصادية مثل التحول من الاقتصاد المخطط إلى اقتصاد السوق تحد كبير يتمثل بزيادة فرص ممارسة الفساد المالي والإداري .لذا فان مشكلة الدراسة التي يحاول البحث التصدي لها هي انتشار ظاهرة الفساد المالي والاداري في الاردن. وتتركز في افتقار المؤسسات و الشركات إلى آليات للادارة الرشيدة التي من شانها أن تحد من مشكلة الفساد المالي والإداري التي تعاني منها الدولة.

هدف البحث

يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على مفهوم الادارة الرشيدة للمؤسسات والشركات ، نشأتها وتطورها ، أهميتها ومبرراتها ، وكذلك استعراض أهم آلياتها مع التركيز على دور لجان التدقيق في مجالس الإدارة باعتبارها ابرز دعائم تحقيق هذا المفهوم الجديد ، وعلاقة هذه اللجان باليتين اخريتين هما التدقيق الداخلي والتدقيق الخارجي . كما انه يهدف إلى لفت الانتباه جميع الجهات المسؤولة إلى خطر الفساد المالي والإداري ، وذلك بعد تحديد مفهومه وأسباب ظهوره ، واهم مظاهره ونتائجه على الاقتصاد الوطني بشكل خاص وعلى المجتمع بشكل عام ، ودور آليات الادارة الرسيدةفي الشركات للحد منه .

أهمية البحث

يستمد هذا البحث أهميته من خلال المحاور التالية:

المحورالأول الفساد المالي والاداري:

ويتمثل بخطورة الفساد المالي والإداري الذي استشرى في الشركات العامة والخاصة وما يتركه من آثار كبيرة على الاقتصاد الوطني ومن ثم على

المجتمع بأسره .في ظل معاناة مجتمعات العالم الثالث من مشكلات الفقر والبطالة والمرض والجهل والامية.

المحورالثاني الادارة الرشيدة:

تزايد الاهتمام بموضوع الادارة الرسيدة في الشركات في السنوات الأخيرة ، وكون أسسها ومبادئها والياتها تعد من المفاهيم الحديثة على المستوى العالمي بصفة عامة ، وعلى المستوى المحلي بصفة خاصة . وان الوعي بهذه المفاهيم وتطبيقاتها يؤدي إلى تحقيق قدر كبير من الشفافية والعدالة ، وكذلك منح حق مساءلة الشركة ، وبالتالي حماية حقوق المساهمين وجميع أصحاب المصالح فيها ، والحد من مشكلة الفساد المالي والإداري ، الذي يتمثل بشكل كبير في استغلال السلطة في غير المصلحة العامة للشركة.

المحورالثالث التدقيق والرقابة:

ويتم التطرق الى المعايير المحاسبية الدولية التي تتعلق بالافصاح وفوائدة بالنسبة للمستثمرينوالمالكين والممولين وحاملي الاسهم،المعايير الدولية التي تتعلق بالجودة،ودليل قواعد السلوك المهني للمحاسبين المهنيين الصادر عن الاتحاد الدولي للمحاسبين.

ويعتبرالبحث في هذا الموضوع من الموضوعات الهامة التي تلقى اهتمام العلوم الادارية والمحاسبية والاقتصاديه وعلم اجتماع التنظيم ، وعلم اجتماع العولمة ، .

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الاستقرائي من خلال استقراء الدراسات السابقة في هذا المجال وعلى أن يراعى أن تكون دراسات حديثة وذلك لتحقيق الهدف من البحث والإجابة على الأسئلة البحثية المتعلقة بمشكلة البحث حيث تم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات المنشورة في الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة ، وكذلك المنشورة على شبكة الانترنت ، بالإضافة إلى الاطلاع على آليات وقواعد الحوكمة الصادرة عن المنظمات والهيئات العالمية والمحلية ، وأخضعت للتحليل والمناقشة بما يخدم أهداف البحث ، ومن ثم اقتراح بعض التوصيات التي قد تساهم في اعطاء مرجعية مفيدة للشركات الحكومية.

المحور الاول الفساد المالي والاداري:

مفهوم الفساد المالي والإداري

مما لاشك فيه إن الفساد المالي والإداري أصبح سمة بارزة من سمات العصر الحديث ، رغم إن نشأته تعود في جذورها إلى بداية الخليقة ونشأت البشرية ويظهر الفساد جليا في وبمعدلات مرتفعة في الدول النامية بصفة عامة ،

وذات المستوى المعيشي المنخفض على وجه الخصوص . ويتجلى ذلك من خلال الأوجه العديدة للفساد المالي والإداري ، كانتشار الرشوة ، والتسيب بين الموظفين وضعف الإنتاجية وتفشي المحسوبية والوساطة وزيادة الروتين وتعقيد الإجراءات في تنفيذ المعاملات . والاردن شأنه شأن غيره فقد انتشر الفساد في قطاعات شتى عامة وخاصة وحتى الجمعيات الخيرية فقد طال الفساد الشركات المساهمة العامة ولم يعد مقتصرا على القطاع العام كما كان سائد سابقا ونتيجة لذلك فقد تم انشاء هيئة مكافحة الفساد عام 2006 كهيئة مستقلة لها صلاحية التحقيق والمتابعة في جميع قضايا الفساد في الاردن حيث قامت باكتشاف والتحقيق في العديد من القضايا ، كما اخضعة الحكومة مؤخرا الجمعيات والنقابات الى التدقيق على بياناتها المالية من قبل ديوان المحاسبة. وقد صرح رئيس وزراء سابق في معرض رده على استشراء الفساد في الاردن بأنه ضمن الحدود المسموح بها عالميا.

و سوف يتناول الباحث في هذه الفقرة مفهوم الفساد ، ومظاهره ، وأسبابه وآثاره وانعكاساته .

1 . مفهوم الفساد .

تعريف الفساد : لقد وردت تعاريف عديدة للفساد ، إذ لا يوجد تعريف واحد محدد له ، إلا أنها تمحورت جميعها على مضمون واحد وهو إساءة استعمال السلطة أو الوظيفة لتحقيق مكاسب شخصية ، أو خرقا للقوانين والسياسات والإجراءات التي توضع موضع التنفيذ ، لغرض تحقيق المنافع الشخصية على حساب المجتمع ، وذلك بإعطاء أو اخذ الرشاوى أو الامتيازات(محمد مصطفى 2006) .

2 . أسباب ظهور الفساد المالي والإداري

لا يمكن معالجة الظواهر السلبية التي تعاني منها المجتمعات مالم يتم تشخيص أسبابها وبواعث نشوؤها . وقد حدد البنك الدولي World Bank مجموعة من الأسباب لظهور الفساد المالي والإداري أبرزها ما يأتي :

أ – تهميش دور المؤسسات الرقابية رغم انها قد تعاني من الفساد احيانا

ب – وجود البيروقراطية في مؤسسات الدولة .

ج – حصول فراغ في السلطة السياسية ناتج عن الصراع من اجل السيطرة على مؤسسات الدولة .

د – ضعف مؤسسات المجتمع المدني وتهميش دورها .

هـ - توفر البيئة الاجتماعية والسياسية الملائمة لظهور الفساد .

إضافة إلى ما تقدم ، يمكن تحديد ثلاثة أبعاد لأسباب حدوث الفساد المالي والإداري وهي :

البعد السياسي ، تتمثل أسباب الفساد الإداري والمالي بوجود ارادة اسياسية ضعيفة تتعايش مع الفساد كما حدث في بعض بلدان العالم الثالث كالصومال، فوجود مثل هذه الادارات وان أعلنت عن إصلاحات ، فإنها تبقى من قبيل العبث ، ويصبح من ثم وجود المصلحين بلا معنى ، حتى وان توفرت لديهم الجدية والرغبة الصادقة في الإصلاح . وبدون الإرادة السياسية ، فان مواجهة الفساد ستقتصر على الشكل ليس إلا ، ويبقى دور المصلحين مقتصرا على المناشدات والنداءات والتمنيات التي لا تغني ولا تسمن من جوع .

البعد الاقتصادي ، يتمثل في البطالة وتدني الرواتب والأجور وتباين الدخول بشكل كبير وانخفاض مستو المعيشة بشكل عام ، فضلا عن غياب الفعالية الاقتصادية في الدولة وكثرة الصفقات التجارية المشبوهة او الناتجة عن عمليات السمسرة يحتل الفساد المالي فيها حيزا واسعا .

البعد الاجتماعي ، يتجلى عندما يغدو لكل شيء ثمن فان الفساد قد اصبح هنا من صلب ثقافة المجتمع وبذلك يكون المجتمع في هذا الحالة قد ابتلي بما نسميه ثقافة الفساد ، وعندما يكون الفساد من صلب ثقافة المجتمع يصعب علاجه .

نتائج وآثار الفساد على المجتمع:

على الرغم من أن النتائج الأكثر بروزا وتأثيرا للفساد تكمن في الآثار الاقتصادية فأن هناك نتائج اجتماعية وإقليمية ومعنوية لا تقل تأثيرا ، غير أنه درجت العادة على تحديد النتائج ذات الطابع الاقتصادي باعتبارها الترجمة المباشرة لمفهوم الفساد في الموقع العام، وتحدد آثار الفساد ونتائجه ضمن هذا المفهوم على النحو التالي(محمود عبد الفضيل ، 2004):

1. هدر الموارد : ويتمثل ذلك بتحويل مصادر الإيرادات العامة ومنعها من الوصول إلى خزينة الدولة لاستعمالها للصالح العام ، الأمر الذي ينعكس على تدني مستوى الخدمات المقدمة للمواطنين.
2. الحد من النمو الاقتصادي : نتيجة تحكم قلة من الأفراد أو المجموعات بأحجام كبيرة من مصادر الأموال العامة .
3. ضعف مستوى المعيشة: من الطبيعي أن يؤدي تسرب مبالغ مالية عامة إلى جيوب بعض الأفراد إلى خفض المصادر المتاحة لتنمية الاقتصاد وهذا يقابله إثراء كبير لبعض الأفراد وانخفاضا واسعا لمستوى المعيشة عند غالبية السكان.
4. الإخلال بمصداقية الدولة : تعتمد الدول وخاصة الدول النامية على مساعدات الدول الأخرى من اجل تنمية اقتصادياتها ، وفي حالة شيوع

ظاهرة الفساد ، وخاصة إذا أنتشر في أوساط المسؤولين التنفيذيين، فإن مصداقية الدولة تبدأ بالتأثر وتبدأ المؤسسات الدولية بالشك في قدرات هذه الدولة على تنشيط الاقتصاد وبالتساؤل عن مصير أموال المساعدات الأمر الذي سوف يعمل على تأخير فرص التنمية.

5. ضعف فعالية الأداء العام : وكنتيجة حتمية ، فأن من شأن تفشي الفساد أن يؤدي إلى إضعاف الهيكل والتنظيم الإداري للدولة ويحرف مجموعة المسؤولين عن أداء المهام التي وجدوا من أجلها ، واللهو إما بمحاولات البحث عن فرصة للإثراء ، أو بالبحث عن هؤلاء الذين يحاولون الإثراء غير المشروع.

مركز الشفافية الأردني وتقرير مؤشر مدركات الفساد في الأردن الصادرعن منظمة الشفافية الدولية

http://www.pheladelphianews.com/index.php?option=com_k2&view=item&id=2603:مركز-الشفافية-الأردني-وتقرير-مؤشر-مدركات-الفساد-في-الأردن-الصادرعن-منظمة-الشفافية-الدولية

قام مركز الشفافية الأردني برئاسة الأستاذ الدكتور هاندري عماري بإجراء دراسة تفصيلية حول مؤشر مدركات الفساد الصادر عن منظمة الشفافية الدولية ووسائل الحد من الفساد والتخلص منه وذلك بجمع البيانات والمعلومات و الأرقام المطروحة من قبل منظمة الشفافية الدولية, حيث تنشر المنظمة سنوياً تقرير مؤشر مدركات الفساد منذ عام 1995.

إن مؤشر مدركات الفساد لمنظمة الشفافية الدولية هو وسيلة لتعزيز مفهوم مستويات الفساد بين

الدول, واما الدراسة المطروحة فهي تقوم بمقارنة الأردن وباقي الدول لتدوين ترتيبها بين الدول ليتم تقييمها مع الدول المعنية بالدراسة. والدراسة التي تم تنفيذها تقوم على حصر نسب مدركات الفساد في الأردن عن الأعوام 2011-2001

مبينا فيه ترتيب الأردن بين الدول العربية والدولية وعدد الدول التي قيمت في كل عام. حيث ان مؤشر 10 يعني نظيف كلياً، و0 يعني فاسد كليا، ومعظم دول الخليج دخلت في المؤشر منذ عام 2003 لتسبق دولة الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر والبحرين وعُمان بإستمرار الأردن في الترتيب، وهذا العام تجاوزتنا الكويت بسبب تراجع الأردن والسعودية.

مؤشر مدركات الفساد للأردن عن الأعوام 2001-2012

!Fout

السنة	نتيجة المؤشر من 10	الترتيب العربي	الترتيب الدولي	عدد الدول التي تم تقييمها
2001	4.9	2	37	91
2002	4.5	2	40	102
2003	4.6	6	43	133
2004	5.3	4	37	145
2005	5.7	5	37	158
2006	5.3	5	40	163
2007	4.7	5	53	179
2008	5.1	5	47	180
2009	.05	5	49	180
2010	4.7	5	50	178
2011	4.5	6	56	182

إن مؤشر مدركات الفساد لمنظمة الشفافية الدولية يقيّم ويرتب الدول طبقا لدرجة إدراك وجود الفساد بين المسئولين والسياسيين في الدولة، وهو يقيس مستوى إدراك الفساد لا الفساد نفسه، أي انه يعكس الصورة التي يراها المستفتون عن البلد المصنف بالنسبة للفساد الإداري والسياسي فيه والذي يفُسر بإعتباره استغلال المنصب للمنفعة الشخصية.

اما عن الطريقة الدولية لجمع البيانات والمعلومات فالمسوحات الدولية هي الطريقة معتمدة، وهي الأفضل وذات المصداقية العالية لتدوين ترتيب الدول على سلم مؤشر الفساد. وتعتمد هذه الطريقة على أخذ عينات من ومصادر مستقلة من استمارات واستفتاءات مختلفة تابعة لعدد من المؤسسات المستقلة (مثل Economist, Institute for management development, world economic forum, world bank, etc.)، وتوزع على رجال وسيدات أعمال وأكاديميين ومحللين ومغتربين متخصصين. تُحضر أمانة سر منظمة الشفافية الدولية هذا المؤشر مركزياً في ألمانيا تحت إشراف فريق من الباحثين والإخصائيين والخبراء، ولا تشارك الفروع المحلية للمنظمة وضع هذا المؤشر ولا تساهم فيه بأية طريقة ممن يؤمن الإستقلالية والحياد. فبعد جمع المعلومات من المصادر المختلفة يُعطى كل بلد عدداً من النقاط من أصل عشر نقاط.

وقارن عماري رئيس مركز الشفافية الأردني بين السنوات, حيث أن الترتيب من سنة الى أُخرى في السنوات لا يعكس صورة دقيقة للتغيير في مستوى ادراك الفساد في بلد ما. **فالمرتبة** قد تتغير بسبب دخول بلدان جديدة الى المؤشر، فمن الأفضل مقارنة النقاط التي تحتسب لكل دولة مع النقاط التي

حصلت عليها في الأعوام السابقة ومقارنتها بالمعدلين الدولي والعربي ومن ثم المرتبة التي حصلت عليها تلك الدولة.
وتعريف الفساد في منظور منظمة الشفافية الدولية والذي أنحصر بين يدي الباحث عماري يتمحور حول تركيز المؤشر على الفساد على القطاع العام. حيث تطرح الاستقصاءات المستخدمة في إعداد المؤشر أسئلة ذات صلة بسوء استخدام السلطة لتحقيق مصالح شخصية. على سبيل المثال، قبول الموظفين الحكوميين الرشاوى أثناء المشتريات أو اختلاس الأموال العامة، ومدى نجاعة جهود مكافحة الفساد بحيث يتم تغطية كلا من الفساد الإداري والفساد السياسي.
ويعتمد المؤشر فقط على مدركات الفساد لأنه من الصعب تقييم مستويات الفساد في مختلف الدول بناء على الخبرة العملية التجريبية، كالمقارنة مثلاً بين عدد الدعاوى أو القضايا المعروضة على المحاكم بين بلد وآخر. إن مثل هذه المعلومات لا تدل علي مستويات الفساد الحقيقية، بل علي نوعية المدعين العامين وصفاتهم ونوعية المحاكم و/أو وسائل الإعلام وأساليبها في الكشف عن الفساد. إن الأسلوب الوحيد لجمع المعلومات بغرض المقارنة هو البناء على خبرة ورؤية أولئك الأكثر تصادما بشكل مباشر مع واقع الفساد في دولة ما.
وحصرت مركز الشفافية الأردني الفساد في الأردن عن طريق نتائج تقرير المنظمة الدولية والتي تقود الى وجود ضعف في تأثير أداء المؤسسات على عملية مكافحة الفساد، بالرغم من وجود جهود حثيثة يقوم بها عدد كبير من المعنيين والمهتمين من القطاعين العام والخاص في الدولة، بالاضافة الى جهود مؤسسات المجتمع المدني وهيئات دولية معنية بمكافحة الفساد وتعزيز الحاكمية الصالحة.
والحل الوحيد لحل قضية الفساد في الأردن هو ضرورة ايلاء موضوع ادراك الفساد ومحاربته الأهمية القصوى على الصعيد الوطني، والسعي الفعال الى التعاون المثمر على كافة المستويات لدعم منظومة الحكم الصالح وتعزيز الشفافية وحق الوصول الى المعلومات. حيث يبرز هذا التقرير ضرورة العمل الجدي ليس فقط لإتخاذ اجراءات وتدابير تؤدي الى الإستقرار الاقتصادي والاجتماعي، بل ايضًا لتتعداها نحو اعادة تكوين العلاقة بين المواطن والدولة، واعتماد نظم المساءلة والمحاسبة، وتفعيل عمل كافة المؤسسات الرسمية، وارساء قواعد التعاون المشترك ما بين المؤسسات المحلية والدولية لمحاربة كافة أشكال وأنواع الفساد، وتفعيل التعاون فيما بين كافة شرائح المجتمع لما فيه المصلحة العامة.

وبالنهاية وضع مركز الشفافية الأردني النقاط على الحروف وكشف عن الأسباب التي تمنع نجاح جهود مؤسسات المجتمع المدني في مكافحة الفساد في الأردن ولخصها بعدة نقاط وهي:
دستوريا – كان من الصعب مقاضاة المسؤولين في المناصب الرسمية العليا قبل التعديلات والتحديثات الدستورية
قانونيا – القوانين المتعلقة بالعقوبات عادلة ورادعة ولكن لا يوجد قوانين واضحة في موضوع الفساد

سياسيا – تمثيل المواطن في البرلمان غائبا
تعاون – غياب الشراكة الفعلية بين المؤسسات الحكومية والغير حكومية
مدنيا – مؤسسات المجتمع المدني الخاصة بمكافحة الفساد عددها قليل وضعيفة في السنوات السابقة
توعويا – قلة وعي المواطن في ثقافة مكافحة الفساد
إقتصاديا – مساهمة القطاع الخاص في التنمية والرخاء الإقتصادي ضئيله
ثقافة – بعض العادات والحقوق المكتسبة والمحسوبية تشجع على ممارسة الفساد
اما عن وسائل علاج الفساد التي قام بتلخيصها المركز، فكانت كما يلي:
تجسيد مبادئ سيادة القانون والعمل المؤسسي
تنفيذ وتطبيق اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد وبرامجها الأصلاحية وتدابيرها الوقائية
تحسين إدارة الشؤون والممتلكات العمومية وإعداد تشريعات تمنح المال العام حماية وحصانة أكثر
ترسيخ سياسات فعالة وواضحة لمناهضة الفساد كتعزيز وتطبيق معايير الشفافية والنزاهة وتعزيز الحاكمية الرشيدة والمساءلة والمحاسبة
تعزيز مشاركة مؤسسات المجتمع المدني والمجتمع في مكافحة الفساد
تبني معايير لتقييم اداء الجهات الحكومية والعامة وفقا لمتطلبات الشفافية والنزاهة وتحويلها إلى برنامج إصلاحي لها
زيادة الوعي والتثقيف بأهمية مكافحة الفساد الإداري والمالي بين موظفي الحكومة والقطاع العام للحفاظ على المال العام
وضع نظام نزاهة وطني من خلال تعديل القوانين أو إنشاء قوانين جديدة لهذه الغاية
تشجيع دور الإعلام المهني الحر والمسؤول
العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص

مفهوم الادارة الرشيدة:

هي عبارة عن نظام يقيس مقدرة الشركة على تحقيق أهدافها ، ضمن اطار أخلاقي محدد نابع من داخلها باعتبارها هيئة معنوية لها أنظمتها وهياكلها الادارية ، دون الاعتماد على سلطة أي فرد أو النفوذ الشخصي له. لقد أصبح هذا المصطلح الأكثر شيوعا في دنيا الأعمال. ولا تقتصر أهميته على المتعاملين في أسواق رأس المال بل امتد إلى منشات الأعمال ، والحكومات والدول ، والمؤسسات الدولية(صندوق النقد الدولي ومنظمة الامم المتحدة) ، خاصة بعد الانهيارات التي طالت كبريات الشركات في العالم ، والمدرجة في أسواق رأس المال في دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية ، وكندا، والمملكة المتحدة ، واليونان، و روسيا ، و اليابان ودول شرق آسيا .

أشاد الامين العام لجامعة الدول العربية الدكتور نبيل العربي بالجهود التي يبذلها الاردن في مجال مبادرة الادارة الرشيدة وبناء مؤسسات الدولة على المستوى العربي.

وقال في كلمة ألقاها في الجلسة الافتتاحية للمؤتمر السنوي العام الثاني عشر الذي بدأ اعماله في القاهرة أمس السبت تحت شعار (الادارة الرشيدة وبناء دولة المؤسسات) «انني اتواجه بالشكر لحكومة المملكة الأردنية الهاشمية التي حرصت على متابعة رعاية هذه المبادرة وتوسيع أفق مجالاتها واهتماماتها.

واضاف ان هذه المبادرة تتوافق وتُعزز وثيقة التطوير والتحديث في العالم العربي التي أطلقتها القمة العربية في تونس عام 2004 والتي تعتبر إحدى المرجعيات الأساسية لعمل جامعة الدول العربية في هذا المجال. واكد العربي بهذا الصدد اهمية تعزيز الادارة الرشيدة للموارد العربية ودعم المؤسسات من اجل تهيئة المناخ للخروج من دائرة التخلف والإحباط والانكسار، وتوظيف الثروات لصالح النهوض بالدول العربية، والعمل على التحكم في مقاليد الامور واستقلالية القرار، وتوفير الحياة الكريمة للمواطنين. ويعقد المؤتمر على مدى ثلاثة ايام لبحث متطلبات الادارة الرشيدة وبناء المؤسسات بمشاركة مسؤولي الادارة في الدول العربية والاجنبية وشخصيات عربية ودولية رائدة في مجال الادارة وممثلين عن البرامج الدولية والاقليمية ذات العلاقة مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

http://www.addustour.com/ViewTopic.aspx?ac=%5CLocalAndGover%5C2012%5C09%5CLocalAndGover_issue1786_day09_id436556.htm#.UJYupG_A-uJ

وفي ضوء ما تقدم تتناول هذه الفقرة موضوع الادارة الرشيدة من خلال التعرض لمفهومها وأهميتها ومبرراتها .

نشأت و تطور الادارة الرشيدة في الشركات

تعود بداية هذا النظام الى فشل وافلاس العديد من الشركات في الولايات المتحدة الامريكية ، بسبب تنحي مجلس الادارة عن القيام بمسؤولياته وتفويض المدير التنفيذي ومساعديه، القيام بمعظم المهام الواجب عليه انجازها، مما سبب ضعفا في الرقابة الداخلية ، ومانتج عن ذلك من اللجوء الى تقديم الرشاوي لبعض المسؤولين.

وفي عام(1992) قامت بورصة لندن في المملكة المتحدة بتأسيس لجنة كادبري ، حيث ضمت هذه اللجنة مجموعة من ممثلي مختلف الصناعات البريطانية ، قدمت تسعة عشر توصية ، تتعلق بمجلس الادارة ، وباعضاء مجلس الادارة التنفيذيين وغير التنفيذيين والابلاغ المالي والرقابة(Ronnie Hample 1998).

اما في عام 1999م قامت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالتعاون مع البنك الدولي باصدار مبادئ للادارة الرشيدة في المؤسسات شملت عدة محاور تتعلق بالادارة وأصحاب المصالح وحقوق المساهمين ومسؤوليات مجلس الادارةومتطلبات الافصاح(http//:www. oecd.org).

أما عن جذور فكرة الادارة الرشيدة في الشركات فتشيرإلى إنها تعود إلى Berle & Means اللذين يعدان أول من تناولا موضوع فصل الملكية عن الإدارة ، وذلك في سنة 1932 . وتأتي لسد الفجوة التي يمكن أن تحدث بين مديري ومالكي الشركة من جراء الممارسات السلبية التي من الممكن أن تضر بالشركة وبالصناعة كلها (المجمع العربي للمحاسبين القانونيين2007)

اهمية ومبررات الادارة الرشيدة:

لقد زادت في الآونة الأخيرة أهمية الادارة الرشيدة للشركات بشكل كبير نظرا لدورهافي التنمية وتعزيز الرفاهية الاقتصادية لافراد المجتمع . وهذا الامر ظهر جليا بعد بعد ألازمة المالية الآسيوية 1997 – 1998 ، والانهيارات والفضائح التي طالت كبريات الشركات ، مثل شركة انرون Enron للطاقة وما تلا ذلك من سلسلة اكتشافات تلاعب الشركات في قوائمها المالية التي كانت لا تعبر عن الواقع الفعلي لها ، وذلك بالتواطؤ مع كبرى شركات التدقيق العالمية ، وهو ما جعل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD تصدر مجموعة من القواعد للادارة الرشيدةفي الشركات الخاصة في سنة 2004 وللادارة الرشيدة في الشركات المملوكة للدولة في سنة 2005 .

فعلى الصعيد الاقتصادي أخذت تتنامى أهمية القواعد السليمة للادارة الرشيدة للشركات ، وهو الأمر الذي أكده (Winkler 2004) بشدة ، حيث أشار إلى دوره في تحقيق التنمية الاقتصادية وتجنب الوقوع في مغبة الأزمات المالية ، وذلك من خلال ترسيخ عدد من معايير الأداء ، بما يعمل على تدعيم الأسس الاقتصادية في الأسواق وكشف حالات التلاعب والفساد المالي والإداري وسوء الإدارة ، بما يؤدي إلى كسب ثقة المتعاملين في هذه الاسواق ، والعمل على استقرارها والحد من التقلبات الشديدة فيها ، وبالتالي تحقيق التقدم الاقتصادي المنشود.

أما منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) فترى إن الادارة الرشيدة احد عوامل تحسين الكفاية الاقتصادية والنمو الاقتصادي ، بالإضافة إلى تعزيز ثقة المستثمرين.

وفي الجانب المحاسبي والرقابي تتجسد أهمية الادارة الرشيدة بما يأتي (Charter2003):

1. وجود قوانين وتشريعات ناظمة تعنى بحقوق المساهمين كحق التصويت وانتخاب مجلس الادارة والمدقق الخارجي وتعنى بتنظيم مجلس الادارة .
2. وجود لجنة تدقيق داخل الشركة يتمتع أعضاؤها بالاستقلالية وبمؤهلات مالية وخبرة جيدة ، بحيث تقوم هذه اللجنة بالمقام الأول بالتأكيد من وفاء الشركة بالمتطلبات المتعلقة بالادارة التنفيذية والتدقيق الخارجي واجراءات الابلاغ المالي من حيث الامانة والجودة.
3. محاربة الفساد بشقية المالي والاداري في الشركات .
4 . تحقق اقصى درجات النزاهة والحيادية والاستقامة لكافة العاملين في الشركة بدءا من مجلس الإدارة والمديرين التنفيذيين وفي كافة المستويات الادارية.
5 . العمل على التقليل من الاخطاء العمديه والانحرافات مامكن.
6 . العمل على تحقيق الاستفادة القصوى من نظم المحاسبة والمراقبة الداخلية المعمول بها في الشركات.
7 . تحقيق قدر كاف من الإفصاح والشفافية في القوائم المالية .

الادارة الرشيدة في الشركات:

يشير مفهوم الادارة الرشيدة، بشكل عام، إلى القواعد والمعايير التي تحدد العلاقة بين إدارة الشركة من ناحية، وحملة الأسهم وأصحاب المصالح أو الأطراف المرتبطة بالشركة (حملة السندات والعمال والموردين والدائنين والمستهلكين من ناحية أخرى). وبشكل أكثر تحديدا، يقدم هذا الاصطلاح إجابات لعدة تساؤلات من أهمها: كيف يضمن المالكون ألا تسيء الإدارة استغلال أموالهم؟ كيف يتأكد هؤلاء أن الإدارة تسعى إلى تعظيم ربحية وقيمة

أسهم الشركة في الأجل الطويل؟ ما مدى اهتمام الإدارة بالمصالح الأساسية للمجتمع في مجالات الصحة والبيئة؟ وأخيرا، كيف يتمكن حملة الأسهم وأصحاب المصالح من رقابة الإدارة بشكل فعال؟

أهمية الادارة الرشيدة في الشركات

منذ عام 1997، ومع انفجار الأزمة المالية الآسيوية، أخذ العالم ينظر نظرة جديدة إلى الادارة الرشيدة. والأزمة المالية المشار إليها، قد يمكن وصفها بأنها كانت أزمة ثقة في المؤسسات والتشريعات التي تنظم نشاط الأعمال والعلاقات فيما بين منشآت الأعمال والحكومة. وقد كانت المشاكل العديدة التي برزت إلى المقدمة أثناء الأزمة تتضمن عمليات ومعاملات الموظفين الداخليين والأقارب والأصدقاء بين منشآت الأعمال وبين الحكومة، وحصول الشركات على مبالغ هائلة من الديون قصيرة الأجل، في نفس الوقت الذي حرصت فيه على عدم معرفة المساهمين بهذه الأمور، وإخفاء هذه الديون من خلال طرق ونظم محاسبية "مبتكرة"، وما إلى ذلك. كما أن الأحداث الأخيرة ابتداء بفضيحة شركة إنرون Enron وما تلا ذلك من سلسلة اكتشافات تلاعب الشركات في قوائمها المالية، أظهر بوضوح أهمية حوكمة الشركات حتى في الدول التي كان من المعتاد اعتبارها أسواقا مالية "قريبة من الكمال".

وقد اكتسبت فكرة وجود ادارة رشيدة للشركات أهمية أكبر بالنسبة للديمقراطيات الناشئة نظرا لضعف النظام القانوني الذي لا يمكن معه إجراء تنفيذ العقود وحل المنازعات بطريقة فعالة. كما أن ضعف نوعية المعلومات تؤدى إلى منع الإشراف والرقابة، وتعمل على انتشار الفساد وانعدام الثقة. ويؤدى إتباع المبادئ السليمة للادارةالرشيدة في الشركات إلى خلق الاحتياطات اللازمة ضد الفساد وسوء الإدارة، مع تشجيع الشفافية في الحياة الاقتصادية، ومكافحة مقاومة المؤسسات للإصلاح.

وقد أدت الأزمة المالية بكثير منا إلى اتخاذ نظرة عملية جيدة عن كيفية استخدام الادارة الرشيدة في الشركات الجيدة لمنع الأزمات المالية القادمة. ويرجع هذا إلى أن الادارة الرشيدة في الشركات ليست مجرد شيء أخلاقي جيد نقوم بعملة فقط، بل إنها مفيدة لمنشآت الأعمال، ومن ثم فإن الشركات لا ينبغي أن تنتظر حتى تفرض عليها الحكومات معايير معينة لادارة الشركات، إلا بقدر ما يمكن لهذه الشركات أن تنتظر حتى تفرض عليها الحكومات أساليب الإدارة الجيدة التي ينبغي عليها إتباعها في عملها.

وعلى سبيل المثال، فإن الادارة الرشيدة للشركات الجيدة، في شكل الإفصاح عن المعلومات المالية، يمكن أن يعمل على تخفيض تكلفة رأس مال المنشأة. كما أنها تساعد على جذب الاستثمارات سواء الأجنبية أم المحلية،

وتساعد في الحد من هروب رؤوس الأموال، ومكافحة الفساد الذي يدرك كل فرد الآن مدى ما يمثله من إعاقة للنمو. وما لم يتمكن المستثمرون من الحصول على ما يضمن لهم عائدا على استثماراتهم، فإن التمويل لن يتدفق إلى المنشآت. وبدون التدفقات المالية لن يمكن تحقيق الإمكانات الكاملة لنمو المنشأة. وإحدى الفوائد الكبرى التي تنشأ من تحسين ادارة الشركات هي ازدياد إتاحة التمويل وإمكانية الحصول على مصادر أرخص للتمويل وهو ما يزيد من أهميتها بشكل خاص بالنسبة للدول النامية.

ان الادارة الرشيدةفي الشركات تعتمد في نهاية المطاف على التعاون بين القطاعين العام والخاص لخلق نظام لسوق تنافسية في مجتمع ديمقراطي يقوم على أساس القانون.

محددات الادارة الرشيدة

هناك اتفاق على أن التطبيق الجيدللادارة الرشيدة للشركات من عدمه يتوقف على مدى توافر ومستوى جودة مجموعتين من المحددات: المحددات الخارجية وتلك الداخلية. ونعرض فيما يلي لهاتين المجموعتين من المحددات بشيء من التفصيل كما يلي:

أ- ***المحددات الخارجية*:**

وتشير إلى المناخ العام للاستثمار في الدولة، والذي يشمل على سبيل المثال: القوانين المنظمة للنشاط الاقتصادي (مثل قوانين سوق المال والشركات وتنظيم المنافسة ومنع الممارسات الاحتكارية والإفلاس)، وكفاءة القطاع المالي (البنوك وسوق المال) في توفير التمويل اللازم للمشروعات، ودرجة تنافسية أسواق السلع وعناصر الإنتاج، وكفاءة الأجهزة والهيئات الرقابية (هيئة سوق المال والبورصة) في إحكام الرقابة على الشركات، وذلك فضلا عن بعض المؤسسات ذاتية التنظيم التي تضمن عمل الأسواق بكفاءة (ومنها على سبيل المثال الجمعيات المهنية التي تضع ميثاق شرف للعاملين في السوق، مثل المراجعين والمحاسبين والمحامين والشركات العاملة في سوق الأوراق المالية وغيرها)، بالإضافة إلى المؤسسات الخاصة للمهن الحرة مثل مكاتب المحاماة والمراجعة والتصنيف الائتماني والاستشارات المالية والاستثمارية. وترجع أهمية المحددات الخارجية إلى أن وجودها يضمن تنفيذ القوانين والقواعد التي تضمن حسن إدارة الشركة، والتي تقلل من التعارض بين العائد الاجتماعي والعائد الخاص.

ب- ***المحددات الداخلية*:**

وتشير إلى القواعد والأسس التي تحدد كيفية اتخاذ القرارات وتوزيع السلطات داخل الشركة بين الجمعية العامة ومجلس الإدارة

والمديرين التنفيذيين، والتي يؤدى توافرها من ناحية وتطبيقها من ناحية أخرى إلى تقليل التعارض بين مصالح هذه الأطراف الثلاثة.

وتؤدى الادارة الرشيدة في النهاية إلى زيادة الثقة في الاقتصاد القومي، وتعميق دور سوق المال، وزيادة قدرته على تعبئة المدخرات ورفع معدلات الاستثمار، والحفاظ على حقوق الأقلية أو صغار المستثمرين. ومن ناحية أخرى، تشجع الادارة الرشيدة على نمو القطاع الخاص ودعم قدراته التنافسية، وتساعد المشروعات في الحصول على التمويل وتوليد الأرباح، وأخيرا خلق فرص عمل.

دور آليات الادارة الرشيدةفي الحد من الفساد المالي والإداري

يعد الفساد المالي والإداري من اخطر المشكلات التي تعاني منها مؤسسات الدولة بصفة عامة ، والشركات الحكومية بصفة خاصة . ويتمثل الفساد المالي والاداري بالمكاسب والامتيازات التي يتم الحصول عليها بشكل غير مشروع ، والتي سبق وان أشار أليها الباحث آنفا ، ويترتب عليها تحمل الشركات تكاليف إضافية تنعكس على أسعار السلع التي تنتجها أو الخدمات التي التي تقدمها ، مما يضعف قدرتها على التنافس والبقاء و تؤدي الادارة الرشيدة دورا مهما في معالجة المشكلات التي تعاني منها الشركات ، والتي من أبرزها مشكلة الفساد المالي والإداري ، وذلك من خلال مجموعة من الآليات تم تصنيفها إلى آليات ادرة رشيدة داخلية وأخرى خارجية وكما يأتي (محمد مصطفى 2006):

1 . الآليات الداخلية لادارة الشركات

. يمكن تصنيف آليات ادارة الشركات الداخلية إلى ما يأتي :

أ – **مجلس الإدارة** نتيجة للتطور المتزايد والمستمر في العمليات المالية للشركات، أصبح حاجة ملحة على مجالس الإدارة أن تمارس مهمتها الرقابية والإشرافية بكل كفاءة وفاعلية على كافة الاعمال التي تمارس في الشركة وبما يعزز الحاكمية المؤسسية فيها، ويضمن التشغيل الامثل للموارد الاقتصادية للشركة، وينوب مجلس الإدارة عن المستثمرين في مسائلة المديرين التنفيذيين ومحاسبتهم عن أدائهم، وحتى تتمكن مجالس الإدارة من ممارسة دورها الرقابي والإشرافي يتطلب أن تكون على درجة عالية من الاستقلالية، وذلك من خلال وجود عدد من الأعضاء غير التنفيذيين في المجلس . إن وجود الأعضاء غير التنفيذيين لهم دورا مهما في الحاكمية المؤسسية، إذ يخفضوا من التحكم العائلي في مجالس الإدارة، ويحققوا مصالح المساهمين والادارة . (2005عوض سلامة ألرحيلي)

ب- لجنة التدقيق

لقد عرفت لجنة التدقيق من قبل الهيأة الكندية للمحاسبين القانونيين (CTCA) بأنها " لجنة مكونة من أعضاءمجلس إدارة الشركة الذين تتركز مسؤولياتهم في مراجعة القوائم المالية السنوية قبل تسليمها إلى مجلس الإدارة ، وتتلخص نشاطاتها في ترشيح المدقق الخارجي ومناقشة نطاق ونتائج التدقيق معه ، وكذلك مراجعة نظام الرقابة الداخلية للشركة والتأكد من فاعليته ، وكذلك التأكد من تطبيق قواعد الادارة الرشيدة في الشركات ، (عوض سلامة ألرحيلي2005). لقد حظيت لجنة التدقيق في الوقت الحاضر باهتمام بالغ من قبل الهيئات العلمية الدولية ، والمحلية المتخصصة والباحثين ، وبخاصة بعد الإخفاقات والاضطرابات المالية التي حصلت في الشركات العالمية . ويرجع هذا الاهتمام للدور الذي يمكن أن تؤديه لجنة التدقيق كأداة من أدوات الادارة الرشيدة في الشركات الى زيادة الثقة والشفافية في المعلومات المالية التي تفصح عنها الشركات ، وذلك من خلال دورها في إعداد التقارير المالية وإشرافها على وظيفة التدقيق الداخلي في الشركات ، وكذلك دورها في دعم هيئات التدقيق الخارجي وزيادة استقلاليتها ، فضلا عن دورها في التأكيد على الالتزام بمبادئ الادارة الرشيدة الشركات .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تم إصدار قانون Sarbanse Oxley Act في سنة 2002 ، الذي ألزم جميع الشركات بتشكيل لجنة التدقيق لما لها من دور هام في منع حدوث تلك الانهيارات المالية في المستقبل ، وذلك من خلال دورها في عملية إعداد القوائم المالية وكذلك في زيادة استقلالية كل من المدقق الداخلي والخارجي .

أما في المملكة المتحدة فقد صدر عددا من التوصيات بتشكيل هذه اللجنة ، من أبرزها تقرير Smith Report في سنة 2003 ، الذي تضمن العديد من التوصيات الخاصة بدور ومسؤوليات لجنة التدقيق وكيفية الإفصاح عن هذه المسؤوليات في التقارير السنوية للشركات (Smith Report 2003) .

وتجدر الإشارة إلى انه هناك **العديد من الدول** الأخرى مثل كندا ، وفرنسا ، وألمانيا ، وماليزيا وسنغافوره قد ظهر فيها مفهوم هذه اللجنة منذ سنوات عديدة ، وتطور هذا المفهوم بعد صدور العديد من التوصيات والمقترحات لحل المشكلات التي تواجهها هذه اللجنة في الواقع العملي ، وبالشكل الذي أصبحت هذه اللجان في الوقت الحاضر أداة هامة من أدوات الادارة الرشيدة .

ج - لجنة المكافآت

توصي اغلب الدراسات الخاصة بالادارة الرشيدة للشركات والتوصيات الصادرة عن الجهات المهتمة بها بأنه يجب أن تشكل لجان المكافآت من أعضاء مجلس الإدارة غير التنفيذيين. وفي مجال الشركات المملوكة للدولة فقد تضمنت إرشادات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) تأكيدا على ضرورة أن تكون مكافآت أعضاء مجلس الإدارة و الإدارة العليا معقولة ، وذلك لضمان تعزيز مصالح الشركة في الأمد البعيد من خلال جذب المهنيين من ذوي الكفاءات العالية

د - لجنة التعيينات

يجب أن يتم تعيين أعضاء مجلس الإدارة والموظفين من بين أفضل المرشحين الذين تتلاءم مهاراتهم وخبراتهم مع المهارات والخبرات المحددة من الشركة . ولضمان الشفافية في تعيين أعضاء مجلس الإدارة وبقية الموظفين فقد وضعت PSCGT لهذه اللجنة مجموعة من الواجبات هي :

– أن تقوم لجنة التعيينات في الشركة مع مجلس الإدارة وبمصادقة الوزيرالمختص بوضع المهارات والخبرات المطلوب توافرها لدى عضو مجلس الإدارة والموظفين المطلوبين .

– يجب على لجنة التعيينات أن تضع آليات شفافة للتعيين، بما يضمن الحصول على أفضل المرشحين المؤهلين .

– أن تقوم اللجنة مع بقية أعضاء مجلس الإدارة بتقويم المهارات المطلوبة للشركة باستمرار .

– يجب أن تقوم اللجنة بالإعلان عن الوظيفة المطلوب إشغالها ، ودعوالمؤهلين لتقديم طلباتهم للتعيين.

– على اللجنة أن تتوخى الموضوعية ، وذلك بمقارنة مؤهلات ومهاراالمتقدم مع المواصفات الموضوعة من الشركة .

2 . الآليات الخارجية للادارة الرشيدة للشركات :

تتمثل آليات الادارة الرشيدة للشركات الخارجية بالرقابات التي يمارسها أصحاب المصالح الخارجيين على الشركة ، والضغوط التي تمارسها المنظمات الدولية المهتمة بهذا الموضوع ، حيث يشكل هذا المصدر احد المصادر الكبرى المولدة لضغط هائل من اجل تطبيق قواعد الحوكمةلادارة الرشيدة . ومن الأمثلة على هذه الآليات ما يأتي: (موسى سلامه 2006)

أ - منافسة سوق المنتجات (الخدمات) وسوق العمل الإداري.

تعد منافسة سوق المنتجات (أو الخدمات) احد الآليات المهمة للادارة الرشيدة لللشركات ، وذلك من خلال قيام الإدارة بواجباتها بالشكل الصحيح (أو إنها غير مؤهلة) ، إنها سوف تفشل في منافسة الشركات التي تعمل في

نفس حقل الصناعة ، وبالتالي تتعرض للإفلاس . إذن إن منافسة سوق المنتجات (أو الخدمات) تهذب سلوك الإدارة ، وبخاصة إذا كانت هناك سوق فعالة للعمل الإداري Labor Market للإدارة العليا .

ب ـ الاندماجات والاكتسابات Mergers and Acquisitions

مما لاشك فيه إن الاندماجات والاكتسابات من الأدوات التقليدية لإعادة الهيكلة في قطاع الشركات في أنحاء العالم . ويشير كل من (John and Kedia2003) إلى وجود العديد من الأدبيات والأدلة التي تدعم وجهة النظر التي ترى إن الاكتساب آلية مهمة من آليات الادارة الرشيدة (في الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال) ، وبدونه لا يمكن السيطرة على سلوك الإدارة بشكل فعال ، حيث غالبا ما يتم الاستغناء عن خدمات الإدارات ذات الأداء المنخفض عندما تحصل عملية الاكتساب أو الاندماج .أما في الشركات المملوكة للدولة فتشير OECD إلى إن الحكومة الصينية على سبيل المثال قد استفادت من هذه الآلية ، وذلك بعد إعطاء هذه الشركات قدرا من الاستقلالية في اتخاذ القرارات ومنها قرارات الاكتساب والاندماج ، ولكن تبقى الدولة بحاجة إلى أن تتأكد من عدم الإضرار بحقوقها كمالك للأسهم جراء مثل هذه القرارات المهمة التي تتخذها الإدارات).
www.oecd.oeg/daf2000)..

ج ـ التدقيق الخارجي External Auditing

يؤدي المدقق الخارجي دورا مهما في المساعدة على تحسين نوعية الكشوفات المالية ، ولتحقيق ذلك ينبغي عليه مناقشة لجنة التدقيق في نوعية تلك الكشوفات ، وليس مقبوليتها فقط . ومع تزايد التركيز على دور مجالس الإدارة ، وعلى وجه الخصوص لجنة التدقيق في اختيار المدقق الخارجي والاستمرار في تكليفه ، يرى Abbot and Parker إن لجان التدقيق المستقلة والنشيطة سوف تطلب تدقيقا ذا نوعية عالية ، وبالتالي اختيار المدققين الأكفاء والمتخصصين في حقل الصناعة الذي تعمل فيه الشركة((Abbott, L. G. and Parker, S 2000

يمثل التدقيق الخارجي حجر الزاوية لحوكمة جيدة للشركات المملوكة للدولة ، إذ يساعد المدققون الخارجيون هذه الشركات على تحقيق المساءلة والنزاهة وتحسين العمليات فيها ، ويغرسون الثقة بين أصحاب المصالح والمواطنين بشكل عام ويؤكد معهد المدققين الداخليين في الولايات المتحدة الأمريكية (Institute of Internal Auditiors (IIA على إن دور التدقيق الخارجي يعزز مسؤوليات الحوكمة في الإشراف Oversight ، التبصر Insight والحكمة Foresight . ينصب الإشراف على التحقق مما إذا كانت الشركات المملوكة للدولة تعمل ما هو مفروض أن تعمله ويفيد في اكتشاف

ومنع الفساد الإداري والمالي . أما التبصر فانه يساعد متخذي القرارات ، وذلك بتزويدهم بتقويم مستقل للبرامج والسياسات، العمليات والنتائج . وأخيرا تحدد الحكمة الاتجاهات والتحديات التي تواجهها الشركة . ولانجاز كل دور من هذه الأدوار يستخدم المدققون الخارجيون التدقيق المالي ، وتدقيق الأداء ، والتحقق والخدمات الاستشارية .

د - **التشريع والقوانين**

غالبا ما تشكل وتؤثر هذه الآليات على التفاعلات التي تجري بين الفاعلين الذين يشتركون بشكل مباشر في عملية الادارة الرشيدة . لقد أثرت بعض التشريعات على الفاعلين الأساسيين في عملية الادارة الرشيدة ، ليس فيما يتصل بدورهم ووظيفتهم في هذه العملية ، بل على كيفية تفاعلهم مع بعضهم . فعلى سبيل المثال قد فرض قانون Sarbanes-Oxly Act متطلبات جديدة على الشركات المساهمة العامة ، تتمثل بزيادة عدد أعضاء مجلس الإدارة المستقلين ، وتقوية إشراف لجنة التدقيق على عملية إعداد التقارير المالية ، والطلب من المدير التنفيذي (CEO) ومدير الشؤون المالية (CFO) الشهادة على صحة التقارير المالية وعلى نظام الرقابة الداخلية ، ووضع خطوط اتصال فعالة بين المدقق الخارجي ولجنة التدقيق وتحديد قدرة المسؤولين في الشركة على المصادقة على المعاملات التي تخصهم في الشركة ، والتي قد تكون مضرة بمصالح المالكين وأصحاب المصالح الآخرين في الشركة . كما أناط مسؤولية تعيين وإعفاء المدقق الخارجي والمصادقة على الخدمات غير التدقيقية التي يمكن أن تقدمها شركات التدقيق لزبائنها بلجنة التدقيق.

المحور الثالث: التدقيق والرقابة:

الإفصاح في التقارير المالية:

1- تعريف الإفصاح:

لقد عرف مفهوم "الإفصاح" بالعديد من التعاريف، و فيما يلي عدد من هذه التعاريف، و قد ركز بعض الباحثين على الغرض من توضيح المعلومات المالية، فقد تطرق كثير من الكتاب إلة مفهوم الإفصاح، و أهميته في اتخاذ القرارات فعرفوه بأنه نشر المعلومات الضرورية للفئات التي تحتاجها و ذلك لزيادة فعالية العمليات التي يقوم بها السوق المالي، حيث أن الفئات المختلفة تحتاج للمعلومات لتقييم درجة المخاطرة التي تتعرض لها الشركة للوصول إلى القرار الذي تستطيع من خلاله تحقيق أهدافه و التي تتناسب مع درجة المخاطرة التي ترغب بها(خالد امين 1995)

أن الإفصاح كمفهوم نسبي يحقق كثيرا من المزايا للمستثمرين و الدائنين و إدارة المشروع و غيرهم من المستفيدين، يقتضي إعلام متخذي القرارات الاقتصادية بالمعلومات المهمة، و يهدف إلى ترشيد عملية اتخاذ القرارات و الاستفادة من استخدام الموارد بكفاءة مما ينعكس بالتالي على زيادة درجة الرفاهية للاقتصاد القومي عامة.

- **أنواع الإفصاح:**(خالد امين مرجع سابق)

أ- الإفصاح المثالي: و هو الذي لا يتحقق الابتحقق الشروط التالية:

1. أن تكون القوائم المالية المنشورة على درجة عالية من التفصيل.
2. أن تكون أرقام القوائم المالية على درجة عالية من الدقة و المصداقية.
3. أن يتم عرض القوائم المالية بالصورة و في الوقت الذي يتناسب مع احتياجات و رغبات كل طرف من الأطراف ذات المصلحة على حده.

ب- الإفصاح الواقعي: و هو الذي يركز على الموازاة ما بين الفائدة أو العائد الذي سيتحقق من المعلومات و بين كلفة نشر تلك المعلومات، و يمكن تعريفه بأنه الإفصاح الممكن أو المتاح، و معيار هذا الإفصاح هو المرونة في إطار عناصره الرئيسة التي تشمل طبيعة المعلومات، بمعنى أنه يجب على التقارير المحاسبية أن تفصح عن جميع المعلومات.

أهمية الإفصاح في البيانات المالية للشركات

تعتبر المؤسسات الاقتصادية في أي بلد حيث تشكل عاملا هاما في ازدهار الأعمال و تقوم بالمحافظة على الثقة في الاستثمار و الاقتصاد و ذلك من خلال علاقتها الوثيقة مع الهيئات المشرعة و الحكومية، و من خلال تقيدها بالتشريعات و الأنظمة المفروضة عليها، لذلك فإن البيانات المالية للشركات تعتبر من المصادر الهامة للمعلومات بالنسبة لمتخذي القرارات الاقتصادية، و أن الإفصاح الكافي في هذه البيانات سوف يساعد متخذي القرارات الاقتصادية في تقييم المركز المالي و الأعمال و الإنجازات التي تقوم بها ، و فهم المواصفات و الميزات الخاصة لطبيعة أعمال هذه الشركات، و قد ازدادت أهمية الإفصاح في البيانات المالية للمؤسسات حديثا للأسباب التالية(خالد امين مرجع سابق):

أ- إصدار تشريعات لضمان حقوق المستثمرين حيث لم يبق هناك مبررات لإدارات الشركات المساهمة للتهرب من الإفصاح عن المعلومات بحجة الحرص على حماية مصالح المساهمين.

ب- إلزام االشركات المساهمة من حيث شروط و قواعد الإفصاح للوائح التي تصدرها لجنة البورصة الأمريكية Securities and Exchange Commission بشأن الإفصاح عن المعلومات في البيانات المالية المنشورة للشركات المساهمة الأخرى المدرجة فيها.

ج- قيام لجنة معايير المحاسبة الدولية بإصدار المعيار المحاسبي الدولي رقم (5) المتعلق بالإفصاح في البيانات الخاصة بالشركات.

هـ- العوامل التي تؤثر على الإفصاح:

يوجد عدد من العوامل التي تؤثر على درجة الإفصاح بالتقارير المالية و قد أمكن تقسيمها إلى: عوامل بيئية تتعلق بالمجتمع الذي تعد فيه التقارير المالية، و أخرى تتعلق بالمعلومات المالية التي يتعين الإفصاح عنها، و أخيرا هناك عوامل تتعلق بالوحدة الاقتصادية ذاتها و يتضح ذلك فيما يلي:

أ- عوامل بيئية:

تختلف التقارير المالية من دولة لأخرى لأسباب اقتصادية و اجتماعية و سياسية(Eldon Hendriksen,1992):

، و عوامل أخرى ناتجة من حاجة المستفيدين إلى مزيد من المعلومات الإضافية عن التغيرات البيئية و أثرها على المشروع، بغرض المقارنة بين الوحدات الاقتصادية مع بعضها و تحديد المسؤولية الاجتماعية لكل منها.

و يبدو ذلك من المقارنة بين التقارير المالية التي تعد في كل من انجلترا و الولايات المتحدة الأمريكية حيث يحدد قانون المؤسسات في انجلترا التقارير التي يجب إعدادها و طرق عرض المعلومات المالية في القوائم المالية و العلاقة بين هذه المعلومات و المعلومات الأخرى الواردة بتقرير الإدارة، و أشار قانون المؤسسات الانجليزي أيضا إلى ضرورة توزيع هذه التقارير على المساهمين لمناقشتها قبل إقرارها.

بينما لا يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية قانون للشركات يحدد المعلومات التي يجب أن ترد بالتقارير المالية، و إنما تعد في ضوء المبادئ المحاسبية المقبولة، و هي تحوي غالبا تقرير مجلس الإدارة و قائمة الدخل و قائمة المركز المالي، و قائمة التدفق النقدي، بالإضافة إلى بعض المعلومات الإحصائية الأخرى، و قد يرجع أسباب هذا الاختلاف بين التقارير المالية و المعلومات الواردة بها في كل من انجلترا و أمريكا إلى السلطة التي تشرف و تراقب على هذه الشركات، و مدى حاجة المستفيدين أو من يمثلهم من المعلومات المالية حيث يهتم المستثمر في أمريكا أساسا برقم صافي الدخل بينما يهتم المستثمر في انجلترا بقيمة المبالغ الموزعة و مدى قدرة المشروع على سداد التزاماته في المستقبل.

ب- عوامل تتعلق بالمعلومات:

تتأثر درجة الإفصاح في التقارير المالية بالمعلومات التي يتم الإفصاح عنها و مدى توافر عدد من الصفات للحكم على كفاءتها و أهمها أن تكون المعلومات ملائمة للقرارات التي سيقوم باتخاذها أغلب المستفيدين منها و أن تكون هناك ثقة في هذه المعلومات عند الاستفادة منها، بالإضافة لقابليتها للتحقق و المقارنة و في هذا الصدد أشارت لجنة معايير المحاسبة المالية كما هو مبين إلى أن المعلومات الواردة في التقارير المالية ليست إلا أداة تتوقف منفعتها على مدى الاستفادة منها، و ذلك من خلال تعريف اللجنة.

ج- عوامل تتعلق بالوحدة الاقتصادية:

و هذه المجموعة من العوامل ترتبط بالوحدة الاقتصادية مثل حجم المشروع، عدد المساهمين، صافي الربح ... إلى غير ذلك من العوامل.

وتلعب الجودة دورا بارزا في تحقيق اعلى درجات الكفاءة والفاعلية من خلال تقديم المنتجات لطالبيها. وهنا سوف يتم الحديث عن مفوم الجودة ودورها في محاربة الفساد المالي والاداري:

أولاً :- مفهوم ومتطلبات رقابة الجودة:-

يمكن تعريف الجودة على انها مجموعة من السياسات والاجراءات والطرائق التي يمكن
صياغتها بهدف تحقيق أعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية في نوعية المنتج المقدم أو طبيعة
الخدمة المقدمة (العمري، 43 :2006) وعليه فان الجودة تعني النوعية الجيدة وفقاً لمنظور
الزبون وبالشكل الذي يحقق رضاه من المنتج أو الخدمة المقدمة له.

اما جودة التدقيق فقد عرضها Deangelo بانها احتمالية قيام المدقق باكتشاف التحريفات
الجوهرية في القوائم المالية والابلاغ عنها كما عرفها Deis & Giroe بأنها الاحتمالية التي
سيكشف بها مراقب الحسابات نقاط الضعف أو الثغرات في النظام المحاسبي للزبون والابلاغ
عنها (الضلعي، 10 :2004).

1. مجموعة أعضاء مهنة التدقيق:- وتتضمن هذه المجموعة الاعضاء بالجمعيات
المهنية والمحاسبين القانونيين والذين يعتبرون المسؤولون بشكل مباشر عن مهمة
ابداء الرأي في القوائم المالية لمنشآت الاعمال الخاضعة للتدقيق.

2. مجموعة معدي القوائم المالية:- وتشتمل هذه المجموعة على المديرين المسؤولين
عن ادارة الحسابات وأعضاء لجان التدقيق وقد تتضمن الادارة العليا للشركات.
3. مجموعة المستخدمين الخارجيين للقوائم المالية:- وتتضمن المستثمرين الحاليين
والمرتقبين فضلاً عن الدائنين والمقرضين.
4. مجموعة الهيئات القانونية والرقابية:- وبما فيها المحاكم والجهات القضائية والهيئات
الرقابية والجهات المرتبطة بالشركات قانوناً وتنظيماً.
ان الرقابة بمفهومها العام هي تطبيق مستويات المعايير المهنية المطلوبة من الناحيتين
المهنية والاخلاقية. أما رقابة الجودة فقد عرفها الاتحاد الدولي للمحاسبين بأنها
(السياسات والاجراءات التي يتبناها مراقب الحسابات لتوفير ثقة بدرجة معقولة للتأكد بان عمليات
التدقيق كافة والتي تم اجراءها قد جرت وفقاً للأهداف والمبادئ الاساسية والتي تحكم عملية
التدقيق ووفقاً لمعايير التدقيق الدولية (الاتحاد الدولي للمحاسبين، 44 :1998) كما عرفها
(ارينز ولوبك، 44 :2002) بانها الوسائل التي يتم استخدامها للتأكد من قيام المنشأة من
مسؤوليتها المهنية تجاه زبائنها.
وعليه يمكن القول بان نظام رقابة الجودة يتضمن مجموعة شاملة ومتكاملة من الوسائل
والاجراءات والسياسات التي يستخدمها مراقب الحسابات لغرض توفير ضمان بدرجة معقولة من
التطابق والاتزان بالمعايير والمبادئ الخاصة بجودة الاداء للمهنة والتي ينعكس أثرها بايفاء
متطلبات الزبون.
ويرى الاتحاد الدولي للمحاسبين،12 :1998) انه من الضروري لاي برنامج يوضع لفحص
جودة الاداء أن يتضمن المعايير التي تعالج الامور الاتية.

1. المحافظة على سرية بيانات ومعلومات الزبون.
2. ضمان استقلالية وموضوعية المدقق.
3. أن تتوفر لدى المدقق المهارة والمعرفة المهنية والخبرة المتخصصة واللازمة للقيام بعملية الفحص.
4. توثيق اجراءات الفحص المتبعة بطريقة تمكن من اجراء تقويم موضوعي يمكن الحكم من خلاله بان الفحص قد تم بالعناية اللازمة وطبقا للمعايير.
5. اعداد تقرير بنتائج الفحص بطريقة تساعد الزبون على التعرف على الاجراءات التصحيحية وتنفيذها وكذلك اعداد التحسينات الاخرى المرغوبة في سياساتها واجراءاتها لرقابة الجودة.

ثانيا:- اهمية رقابة الجودة والعوامل المؤثرة فيها

ان حصول المدقق على ترخيص لمزاولة المهنة يعني التزامه بالمعايير والمبادئ المتعارف عليها وان عدم الالتزامه بهذه المعايير والتي من ضمنها معايير الجودة من شأنه ان يعرضة الى العقوبات التي تقررها الهيئات المهنية لذا فان مكاتب التدقيق تسعى الى تطبيق نظام لرقابة الجودة وذلك من اجل (الضلعي، 20:2004)

1. تطوير الخدمات التي تقدمها لزبائنها.
2. تطوير الممارسات العملية للمهنة
3. زيادة الارباح.
4. تقليل تعرضها لمخاطر المسؤولية القانونية.

أما العوامل المؤثرة على جودة الاداء فانها لابد ان تتوسع لتشمل نواحي خاصه بالمدقق ذاته، اذأنه ومن وجهة النظر السلوكية حيث كان الاهتمام بالاطراف المختلفة التي تشكل بيئة التدقيق والتي يتكون من المدققين أنفسهم، وكذلك معدي ومستخدمي القوائم المالية، اذ ان هناك اختلافاً جوهري لتصورات هذه الفئات للعوامل المختلفة بجودة التدقيق. فهناك من يرى بأنها ترتبط

بتخطيط وادارة عملية التدقيق، فضلاً عن اجراءات التدقيق والتقويم والنواحي السلوكية، وهناك
من يرى بأن مقياس الدعاوى القضائية المرفوعة ضد مكاتب مراقب الحسابات تعد عاملاً مهماً في
قياس جودة عملية التدقيق، فضلاغ عن الخبرة العملية والعلمية ونسبة الاتعاب التي يتقاها وأثر
المنافسة بين المكاتب، بالاضافة الى مراجعة النظير (peer review) وكذلك حجم الجهد المبذول.
لابد لمراقب الحسابات لكي يضمن تحقيق درجة مقبولة من جودة الاداء من الايفاء ببعض
الالتزمات المطلوبة منه (جربوع، 122:2002)
1. الالتزام بنزاهة وموضوعية:-اذا لايجوز للمدقق القيام عمداً بتحريف الحقائق عند
ممارسته مهنته.
2. الالتزام بالمعايير المهنية العامة وذلك من خلال بذل العناية المهنية الكافية.
3. الالتزام بالمسؤوليات تجاه الزبائن وذلك بالحفاظ على سرية العمل وعدم افشاء اي منها
إلا بموافقة الزبون.
4. الالتزام بالحياد والاستقلال وذلك من خلال التعامل بعدالة مع جميع الاطراف المستفيدة
من عملية التدقيق ودون التحيز لاي منها .
5. كسب ثقة مستخدمي القوائم والتي ينعكس اثرها على سمعة مراقب الحسابات وتعد ركناً
اساسياً لبقائه واستمراره في العمل .

ثالثا:- عناصر رقابة الجودة واساليبها

لقد حددت لجنة معايير رقابة الجودة تسعة عناصر لرقابة الجودة والتي يجب ان ياخذها بالحسبان
مراقب الحسابات عند وضع السياسات والاجراءات الخاصة بها وتشمل هذه العناصر على (التميمي (68:2004)
الاستقلالية، توزيع الأعمال بين الموظفين ، الاستشارات بين الموظفين ، الأشراف، سياسة التوظيف، تحسين مستوى الموظفين7. الترقية والترفيع

إما المعيار الدولي رقم 220 والذي صدر بعنوان quality control for audit فقد اكد
المعيار وجوب تنفيذ سياسات واجراءات رقابة الجودة على مستوى الشركة او مكاتب التـدقيق
الفردية،وان طبيعة وتوقيت سياسات واجراءات رقابة الجودة تعتمد على عدة من العوامل بحجـم
وطبيعة اعمال الشركة واتساع نطاقها الجغرافي وهيكلها التنظيمـي.والاعتبـارات المتعلقـة
بالكلفة والمنفعة.
كما أشار المعيار إلى أن أهداف سياسات و إجراءات سياسة الدولة التـي تتبناهـا مكاتـب
التدقيق تتضمن سبعة عناصر هي :-
1. المتطلبات المهنية والمتعلقة بالتزامه بمبادئ ألاستقلاليه والامانه والموضوعية والسرية.
2. المهارات والكفاءه: وذلك لغرض بذل العناية المهنية الكافية.
3. توزيع المهام: وذلك من خلال اناطة العمل بافراد حصلوا على درجة من التدريب المهني.
4. الاشراف: وذلك من خلال التوجيه والمتابعة المستمرة للتاكد من ان العمل المنجز يلبـي
متطلبات الجودة.
5. التشاور: وجوب التشاور مع الجهات الداخلية والخارجية من ذوي الخبرة اذا تطلب الامر
ذلك.
6. القبول والمحافظة على الزبائن من خلال اجراء التقويم والمتابعة للعلاقات مع الزبائن.
7. المراقبة: يجب خضوع العمل الى المراقبة المستمرة لغرض التاكد من كفايـة وفاعليـة
تطبيق سياسات واجراءات رقابة الجودة (الاتحاد الدولي للمحاسبين، 70 :1998).
إما الأساليب المستخدمة في رقابة جودة الاداء فهي تتنوع من حيث كونها قد تتم داخلياً مـن
خلال قيام اعضاء الادارة العليا في مكتب مراقب الحسابات بفحص جودة الاداء من خلال مراجعـة

السياسات والاجراءات المعمول بها وكذلك مدى الالتزام اعضاء المكتب بالمعاير الدوليـة لرقابـة
الجودة (توماس وهنكي، 19 :1986).
أو ان يتم اختيار لجنة من ذوي الاختصاص للقيام بفحص جودة الاداء وكما هو معمول به في
العراق اذا تقوم (مجلس مهنة مراقب الحسابات) باختيار لجنة المتابعة والتفتـيش والتــي تقـوم
بزيارات مفاجئة الى مكاتب مراقبي الحسابات لفحـص الـسجلات والاطـلاع علــى الـسياسات
والاجراءات التي تثبت مدى الالتزام بالتعليمات، وفي حال وجود مخالفات تحال الى لجنـة اخـرى
هي لجنة الانضباط التي تقوم بدراسة المخالفات المحالة اليها واتخاذ اللازم.
او ان يتم بواسطة فحص الشريك المتزامن وكذلك الفحص بواسطة مدقق اخر ،ويعرف هذا
الاسلوب بفحص النظير حيث يقوم مكتب التدقيق بالتفتيش على رقابة الجودة عن طريق مراقبـة
السياسة العامة الخاصة بمكتب مراقب الحسابات وفي حال تتطابقها مـع معـايير الجـودة يرفـع
التقرير الى المجمع الامريكي للمحاسبين، اما في حال فشل السياسات المتبعة فان ذلك يسجل كحالة سلبية ضد المكتب (pany 2004:46) ان اسلوب فحص النظير من اهم الاجراءات التي اتبعهـاالمجمع الامريكي لمواجهة الخطر الذي يهدد المهنة في اعقاب ما اصابها في منتصف الـسبعيناتمن القرن الماضي للتاكد من احكام الرقابة على جودة الاداء (الضلعي، 25:2004) اذ يساعد هـذاالاسلوب في تحقيق منافع لكل من مهنة التدقيق ومراقبي الحسابات لتحقيق معـايير جـودة الاداءفضلا عن تحسين الاداء والذي ينعكس على سمعة مراقب الحسابات.

المحور الرابع الاستنتاجات والتوصيات:

أ - الاستنتاجات:

1- ان زيادة حجم الفساد المالي والاداري ادى الى زيادة الاهتمام والتفكير في ضرورة وجود مجموعة من القوانين واللوائح والآليات التي تعمل على حماية مصالح المالكين وبقية أصحاب المصالح ، وذلك بالحد من التلاعب

المالي والإداري الذي يحصل في هذه الشركات من قبل الإدارات التنفيذية ، باعتبارها الجهة التي تمسك بزمام الأمور داخل الشركة .

2 . يعد الفساد المالي والإداري ان من اخطر المشكلات التي تعاني منها مؤسسات الدولة بصفة عامة ، والشركات الحكومية بصفة خاصة والذي يترتب عليه تحمل الشركات تكاليف إضافية تنعكس على أسعار السلع والخدمات المنتجة ، مما يضعف قدرتها على التنافس والبقاء في ظل العولمة الاقتصادية .

3 . تكتسب الشركات الحكومية أهمية خاصة ، إذ انه على الرغم من موجات الخصخصة التي شهدتها العديد من دول العالم ومنها الاردن كمتطلب للعولمة ، إلا إن تلك الشركات لازالت مساهماتها تمثل جزءا أساسيا من إجمالي الناتج المحلي الإجمالي للدولة وتوفير فرص العمل لعدد كبير من المواطنين .

4 .ان للفساد المالي والإداري مظاهر سياسية ومالية وإدارية وأخلاقية تؤثر سلبا على المجتمع والافراد والمؤسسات.

5 . يؤدي الالتزام باليات الحوكمة وقواعدها من قبل الشركات الحكومية إلى الحد من الفساد المالي والإداري فيها وزيادة كفاءة أدائها ، وبالتالي زيادة ثقة المستثمرين المحليين والأجانب بالشركات الحكومية ومن ثم في الدولة كلها ، وبالتالي يزيد من قدرة الدولة على جذب الاستثمار وما ينتج عنه من تنمية لاقتصاد البلد بما ينعكس على تحسين مستوى معيشة الفرد ، وارتفاع حصته من الناتج القومي الاجمالي.

ب – التوصيات:

1- التاكيد على دور منظمات المجتمع المدني من خلال وجود الاحزاب التي تشكل العامل الاساس في تأطير الاسس الديمقراطية .

2- التأكيد على دورالنقابات العمالية التي تحمي وتدافع عن مصالح منتسبيها.

3- التأكيد على دور الهيئات المهنية مثل وحود نقابة للمحاسبين في الاردن وجمعية المحاسبين القانونيين التي تتبنئ المعايير الناظمة للمهنة والرقابة .

4- انشاء مجلس نيابي منتخب من قبل الشعب على اساس ديمقراطي ،

5- انشاء الهيئة المستقلة للانتخابات والمحكمة الدستورية في الاردن على سبيل المثال لمساهمتها في الحد من مشكلة الفساد المالي والاداري.

6- كذلك دور تكنلوجيا المعلومات والاتصالات مثل استخدام الصحافة والفضائيا والمواقع الالكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي والتي تلعب دورا بارزا في نشر الحقائق والكشف عن ظاهرة الفساد المالي والاداري.

7 .العمل على تطبيق آليات الادارة الرشيدة السابقة الذكر لمعالجة مشكلة الفساد المالي والإداري التي تعاني منها الشركات الحكومية .
8 العمل على نشر مبادئ الادارة الرشيدة والعولمة الاقتصادية واعتبارها جزء من ثقافة المجتمع وذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة.
9 . التزام الشركات الحكومية بمبادئ الشفافية والإفصاح وغيرها من قيم العولمة الاقتصادية.
10 . تبني استراتيجية وطنية يشارك فيها اصحاب الفكر والرأي ومنظمات المجتمع المدني لنشر الوعي الفكري والاقتصادي والاجتماعي والديني ، وذلك لرفع المستوى الحضاري للمجتمع واعتبار محاربة الفساد المالي والإداري مهمة وطنية يشارك فيها الجميع ودون استثناء كل في موقعه على اعتبار انها مسؤولية جماعية للحد من هذه الظاهرةالسيئة والمدمرة للمجتمع. .
11- الحد من مشكلة الفقر والبطالة بتوفيرر فرص العمل ، و توسيع شبكة الحماية الاجتماعية وايجاد المزيد من التأمينات للمواطنين ، كتأمين البطالة على غرار ماهو موجود في الدول المتقدمة .
12 . دعم استقلال القضاء وفرض عقوبات صارمة بحق مرتكبي الفساد المالي والإداري والمتلاعبين بأموال الشعب واعتبار جريمة الفساد من الجرائم المخلة بالشرف .
13- تعديل وتطوير التشريعات باستمرار لتواكب مستجدات العصر وبما ينسجم مع التوجهات الرامية لمكافحة الفساد بشتى انواعه.

قائمة المصادر والمراجع:

- الرحيلي،عوض سلامة ," لجان المراجعة كأحد دعائم حوكمة الشركات –حالة السعودية" ، بحوث وأوراق عمل المؤتمر العربي الأول حول التدقيق الداخلي في إطار حوكمةالشركات ، القاهرة ، 2005 ، ص11 .
- الرواشدة، علاء (2008) العولمة والمجتمع ، دار حامد للنشر والتوزيع، الاردن.
- ستاورت ،جورج مودي, " تكلفة الفساد " ، الإصلاح الاقتصادي ، المجلد (21) ، العدد(2) ، 1999 ، ص16 .
- سعيد, عبد الرزاق محمد (2006). **مدى فاعلية لجان التدقيق في الشركات المساهمة العامة الأردنية "**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ـ الأردن.
- سليمان ,محمد مصطفى, (2006) . **"الحاكمية المؤسسية ومعالجة الفساد المالي والإداري"**. الدار الجامعية، جمهورية مصر العربية ـ الاسكندرية .
- سليمان ، محمد مصطفى, " حوكمة الشركات ومعالجة الفساد المالي والاداري دراسة مقارنة " ، الدار الجامعية ، مصر ، 2006 ، ص13 .31
- السويطي , موسى سلامه, (2006) ." **تطوير أنموذج لدور لجان التدقيق في الشركات المساهمة العامة الأردنية وتأثيرها في فاعلية واستقلالية التدقيق الخارجي**". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان ـ الأردن .
- الصلاح ، محمد سليمان, " الاستفادة من أدوات الرقابة وإدارة المخاطر لخدمة حوكمة الشركات " ، بحوث وأوراق عمل المؤتمر العربي الأول حول التدقيق الداخلي في إطارحوكمة الشركات ، القاهرة ، 2005 ، ص5 .
- الصلاح ،محمد سليمان, " الاستفادة من أدوات الرقابة وإدارة المخاطر لخدمة حوكمة
- الفضيل،محمود مفهوم الفساد ومعاييره، **مجلة المستقبل العربي**، السنة 27، العدد 309، بيروت، 2004م، ص34-35.
- المجمع العربي للمحاسبين القانونيين- طلال ابو غزاله وشركه الدوليه (2007) .**"دليل الحاكمية المؤسسية"**.عمان –الاردن.
- ميخائيل ،اشرف حنا , " تدقيق الحسابات في إطار منظومة حوكمة الشركات " ، بحوث وأوراق عمل المؤتمر العربي الأول حول التدقيق الداخلي في إطار حوكمة الشركات ،القاهرة ، 2005 ، ص32 .
- الوائلي ، ياسر خالد بركات, الفساد الإداري مفهومه ومظاهره وأسبابه ، مركز دراسات المستقبل ، 2005 ، www.mesr.net ، ص4 .
- خالد عبد الله أمين، " **الإفصاح و دوره في تنشيط التداول في أسواق رأسمال العربية "**، المحاسب القانوني، العدد 92، 1995.
- ارينز ولوبك، المراجعة ـ مدخل متكامل ترجمة د. حمد عبد القادر الديسطي، ارالمـريخللنشر، 2002.
- . التميمي، هادي، مدخل الى التدقيق من الناحية النظرية والعملية، 2004.
- . جربوع، يوسف محمد، مراجعة الحسابات بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، مؤسسةالوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.

- توماس، وليم وهنكي، امرسون ـ المراجعة بين النظرية والتطبيق، تعريـب ومراجعـة د.
حمد حجاج د. مال الدين سعيد. دار المريخ للنشر، الرياض 1989.

http://www.pheladelphianews.com/index.php?option=com_k2&view=item&id=2603:-مركز-الشفافية-الأردني-وتقرير-مؤشر-مدركات-الفساد-في-الأردن-الصادر-عن-منظمة-الشفافية-الدولية

- http://www.addustour.com/ViewTopic.aspx?ac=%5CLocalAndGover%5C2012%5C09%5CLocalAndGover_issue1786_day09_id436556.htm#.UJYupG_A-uJ

Eldon Hendriksen, « Disclosure Insight into Requirement in U.S.A and U.K », The International Journal of Accounting, Vol.65 Spring 1992, p.21-32.

- Berlin Initiative Group (BIG) , 2000.www.gccg.de, p. 4.
- Ehsenhardt, M.K., (Agency Theory : An Assessment and Review " , Vol. (14), No. (1), 1989, p.165.
- Hermanson , Dana R. and Rittenberg , larry E. , " Internal Audit and Organizational Governance " , The Institute of Internal Auditors Research Foundation , 2003 , P. 27.
- Hess , David and Impavido, Gregorio, " Governance of PublicPension Funds , Lessons from Corporate Governance and International Evidence " , 2003. www.Econ.worldbank.org,P.5.
- Hess, David and Impavido, Gregorio, op cit , p. 5.
- Hitt , Michael A. et al., " Strategic Management : Competitiveness and Globlization " 5^{th} ed., South-Western Thomson , 2003, p.308.
- King , Mervyn E. et al., " The King Report on Corporate Governance" , Institute of South Africa , Johannesburg, Nov. 1994.
- Mintz, Steven M., " Improving Corporate Governance Systems : AStakeholders Theory Approach 2003,www.aaahq/Am2003/cpe/ethics/Forum , p.14.
- Mitchell, J., et al., " Corporate Finance and Governance " ,Carolina Academic Press, 1996, P.152 .
- Monk, R. and Minow , N. , " Corporate Governance " , 2^{nd} ed., Black Well Publishers, Malden, 2001, p. 8.

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) ," Principles of Corporate Governance (Introduction) , 2004 ,www.oecdorg , p.3.
- Private Sector Corporate Trust , " Good Corporate Governance in State-Owned Corporations –Final Draft Guidelines " 2002 , p. 17.
- Robert, John, " Agency Theory , Ethics and Corporate Governance " ,presented at the Corporate Governance and ethics Conference, Mac Quarie, Graduate School of Management –Sydney, Australia, June 28-30, 2004, p. 4.
- Shah , Asad Ali , " Auditing and Governance Framework for Private Sector in Pakistan " , ADB/OECD Anti Corruption Initiative for Asia-Pacfic Master Training Seminar , 2005 . p.31.
- Singh, H. and Harianto, F. , " Management-Board Relationships,Takeover Risk and Adoption of Golden Parachutes , Academy of Management Journal, Vol.(32) , 1989, p.127.
- Smith Report, Financial Reporting Council (FRC) , " Audit Committee-Combined Code Guidance " , Smith Report , London 2003, p. 16.
- The Encyclopedia of Corporate Governance , " What is Corporate Governance " , 2002. www.encycogvom, P. 2.
- University of Technology , Sydney-Center for Corporate Governance" , 2003 , www.business-uts-au/management/research/ccg/corporate-governance , p. 1.
- Wikipedia , the Free Encyclpedia , " Corporate Governance " , 2007.www.en,wikipedia.org/wiki/corporate-governance , p.7.
- Winkler , Adalbert , " Financial Development , Economic Groth and Corporate Governance " , Working paper Series : Finance and Accounting , www.econpapers.repec.org/paper/frafranaf/12htm p.18.
- World Bank , " State-Owned Enterprises in Iraq " , 2004 , p.5.
- World Bank , " The Challenge of State –Owned Enterprise CorporateGovernance for Emerging Markets " , 2006. http://rru.worldbank.org/thems/corporategovernance, p.24.

العلوم النفسية والتربوية

تقييم كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة جنين

تأثير المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيل الطلبة الأكاديمي الآني والمؤجل في تدريس التربية الوطنية

Acceptance and Rejection Responses Towards the Opposite Sex among the Students of Al- Quds Open University

تقييم كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة جنين

إعداد/ الدكتورة بتول مصلح غانم

منطقة جنين التعليمية

Evaluating the Fifth Grade Science textbook of Public Schools in Jenin City

This study aimed at evaluating the fifth Grade Palestinian Science textbook in Jenin City from teachers perspective. The sample of this study consist of 45 teachers from a total population of 106 male and female teachers. The study employed the questionnaire as a tool for gathering data. Frequency distribution, percentage, mean, mean average, and the analysis of variance has been utilized for the interpretation of collected data. The most important findings of the study indicated teachers are on a reasonable degree of expertise as they are capable of deriving the educational goals in a way that achieve the content of science textbook, and the ability of teachers to diagnose the strengths and weaknesses of the textbook, as well as the understanding and awareness of teachers of the importance of teaching aids as a tool to facilitate and deliver information and deepen students understanding'. However the study showed the lack of involvement of teachers to develop proposals and recommendations in the development of science textbook content. One of the most important recommendations that emerged from the study

was interested professionals and decision makers in the Department of the Palestinian Curriculum should create alignment between the content of the Science textbook Fifth Grade, and quotas (lectures) allocated to teach the textbook, as well as integrating two lectures a week for practical experience and laboratory.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على درجة تقييم كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة جنين من وجهة نظر معلمي الكتاب أنفسهم، تكونت عينة الدراسة من 45 معلم ومعلمة من أصل مجتمع يتكون من 106 معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة الإستبانة كأداة لجمع المعلومات و البيانات، واستخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية و اختبار التباين الأحادي لتحليل و تفسير معلومات وبيانات الدراسة، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي. كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ملاحظة أن المعلمين على درجة معقولة من الدراية باشتقاق الأهداف التعليمية بشكل يحقق محتوى كتاب العلوم، و قدرة المعلمين على تشخيص نقاط القوة والضعف في الكتاب، وكذلك إدراك ووعي المعلمين بأهمية الوسائل التعليمية كأداة تسهيل وتوصيل المعلومة وترسيخها لدى التلاميذ. في حين تبين عدم إشراك المعلمين بوضع اقتراحات وتوصيات عند وضع محتوى كتاب العلوم. وكان من أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة أن يهتم المختصين ومتخذي القرار في دائرة المناهج الفلسطينية بخلق مواءمة بين محتوى كتاب علوم الصف الخامس الأساسي، والحصص المخصصة لتدريسه، مع دمج حصتين في الأسبوع للتجارب العملية والمخبرية.

المقدمة:

قد يبدو للبعض أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تحتاج سوى إلى التعديلات أو بعض خبراء المادة؛ لإعادة النظر في محتوى المنهج، وإجراء بعض التعديلات حذفاً أو إضافة أو تبديلاً، وهذا الأمر لا يعدو إلا أن يكون تطويراً شكلياً لا يأخذ مفهوم التطوير سوى اسمه ومظهره، ذلك أن تلك العملية ليست فردية أو شكلية أو عفوية، ولكنها عملية تعتمد على مدى الكفاءة في بحث الصلات بين مكونات المنهج، وما يجري بينها من عمليات مركبة، ولذلك فإن هذا الأمر يحتاج إلى معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فعالية أي منهج دراسي، وفي ضوء ذلك يصبح من الميسور اتخاذ القرارات المناسبة(أحمد حسين اللقاني، 1995:101).

وهذا ما أكدته سناء أبو دقة، حيث ذكرت: "أن عملية تقييم المناهج المدرسية عملية شائكة وتحتاج إلى وقت وجهد طويل؛ لأنها تتضمن دراسة وتقويم محتوى المنهاج والكتب المدرسية، إضافة إلى دراسة الأهداف العامة والبيئة المدرسية، والنشاط المدرسي، وطرق التقويم ووسائل التعلم، وأدلة المعلمين، وتجري عادة عمليات تقويم المناهج بعدة وسائل وكيفيات، منها الزيارات الصفية، واللقاءات المباشرة مع منفذي العلمية التعليمية، بالإضافة إلى القيام بأبحاث تربوية هادفة، كما يعتمد التقويم على آراء جهات متعددة، مثل آراء المعلمين والمعلمات، والموجهين والموجهات، والطلبة، وأولياء الأمور، والإداريين التربويين، والخبراء الاختصاصيين(أبو دقة، 1996:258).

وهناك ثلاثة أنواع رئيسة من عمليات التقييم التي يجب أن يخضع لها المنهاج التعليمي، واحدة في أثناء عملية إعداد المنهاج وبنائه، وتسمى بعمليات التقويم التشكيلي أو التكويني، وتهدف إلى التعديل والتطوير، والثانية بعد الانتهاء من إعداد المنهاج وتطويره وقبل أن يستخدم في المؤسسة التعليمية، وتسمى بعمليات التقويم الخمس أو الختامي، وتهدف إلى إصدار حكم وإعطاء تقدير عام، والثالثة بعد تبني المنهاج التعليمي واستخدامه في المؤسسات التعليمية، وتسمى بعمليات التقييم التوكيدي، وتهدف إلى التأكيد

على صلاحية المنهاج، وهو في مرحلة التطبيق بهدف التوصية باستمرارية استخدامه(دروزة، 2006: 22).

خلاصة القول أن علينا القول أن تقويم المناهج عبارة عن عملية جمع معلومات أو بيانات عن بعض جوانب المنهج، أو بعض نتاجاته التعليمية (محصلته النهائية)، ثم تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب وصفية أو إحصائية لاتخاذ قرار بشأن المنهج ومحصلته، وفي ضوء ذلك يكون تقويم المنهج هو عملية تحديد صلاحيته وقيمته التربوية، صلاحيتة كوثيقة للتعلم، وقيمته التربوية في إحداث المواصفات السلوكية المرغوب فيها لدى المتعلمين، بغية إصدار حكم أو قرار بشأن استمرار المنهج أو تطويره، أو إلغائه في التربية المدرسية (محمد السيد علي، 2003: 140-141).

أما جودت سعادة، فقد ذكر أن من مبررات تقييم المنهج وتطويره: عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمنهج، والخلط الشائع في تحديد وصياغة أهداف المنهج، ووجود أخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية، وقصور الوسائل التعليمية المستعان بها في المنهج، وعدم كفاية الأنشطة التعليمية بالنسبة للمنهج، ووجود قصور ما في برنامج التقويم، وعدم كفاية أداء المعلم، ووجود معوقات إدارية. وتطوير الأسس التي بُني عليها المنهج (جودت سعادة و عبد الله إبراهيم، 2004: 494-497).

وهناك مبررات، كما ذكرها مروان أبو حويج، وقد تكون مناسبة جداً لإجراء تقويم شامل للمنهج منها:

1. قصور المناهج الدراسية، ويمكن معرفة القصور في المنهاج من خلال ملاحظة العوامل الآتية: (القصور الواضح في مستويات المعلمين، وكثرة الرسوب، أو التسرب المرتبط بالعوامل المدرسية، كالنظام المدرسي وطرق التدريس غير الملائمة، والبناء المدرسي غير المناسب، وغياب القواعد والضوابط الخاصة بمفاهيم الإرشاد التربوي والنفسي في هذه المناهج، ووجود رأي عميق قوي يؤمن بعدم ملائمة المناهج المدرسية الحالية، وقصورها عن تزويد المتعلمين بالمهارات التي تساعدهم على فهم الحياة والتكيف مع متطلباتها.

2. حاجات المجتمع المستقبلية: فعلى المناهج المدرسية أن تتطور، بحيث تنسجم مع حاجات المجتمع المستقبلية التي تكشف عنها الدراسات.
3. التطور التربوي العام: باعتبار أن المناهج المدرسية أداة التغيير الفعالة، وأداة تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (مروان أبو حويج، 2006: 206-207).

وخلاصة القول أن تطوير المناهج التعليمية يعني تحديث هذه المناهج وفقاً للتغيرات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع، وهذا يتطلب دراسة المناهج وتحليلها، وإعادة بنائها بشكل مستمر، كما أن تطوير المناهج يجب أن يستجيب للتغيرات الاجتماعية التي تعد من أبرز مبررات التطوير والتغيير للمناهج (عبد الرحمن عبد السلام جامل 2002: 153).

معايير تقويم المنهاج:

بالنسبة لتقويم المنهاج هناك معياران هما:

1. معيار الملاءمة أو المناسبة، ويقصد به ملاءمة كل عنصر من عناصر المنهاج لبقية العناصر، وملاءمة كل عنصر من العناصر لكل أساس من أسس المنهاج.
2. معيار الكفاية أو الفاعلية ويتعلق هذا المعيار بمدى تنفيذ المنهاج من المعلم والوسائل التعليمية المتاحة، وتكون الكفاية الخارجية بمعنى توافر الوسائل التعليمية والإمكانات اللازمة لتحقيق النتاج أو المخرجات في ضوء الأهداف، وتكون الكفاية الداخلية بمعنى دقة تصميم عناصر المنهاج بشكل محدد ومناسب، وأحكام العلاقة بين هذه العناصر لتوفير الشروط التي تساعد عل تحقيق الكفاية الخارجية (مرعي والحيلة، 2007: 218).

المنهاج المدرسي:

مهما تحدثنا عن بدائل الكتاب المدرسي، فيظل متمتعاً بمكانة مرموقة، فهو أعظم مصدر من مصادر تعلم الطالب وتقويته، ومراجعته، والاستزادة من التحصيل، وهو سهل الاستعمال، قليل التكاليف، مقارنة بالحد الأدنى على

الأقل من محتوى المنهاج المطلوب ويمكن التحكم بعناصره الأربعة: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم. ومن السهل تطويره وتحديثه، والتحكم بإخراجه وإثرائه بالرسوم والصور، وجعله ممتعاً ومثيراً ومشوقاً(مرعي والحيلة، 2007: 256).

ويمكن تلخيص أهم السمات المميزة للكتاب المدرسي:

1. يمثل الكتاب المدرسي ترجمة صادقة للمنهاج التربوي الذي ينطلق من فلسفة التربية والتعليم والأهداف التربوية الكبرى في المجتمع.
2. مساعدة المتعلمين على اكتساب الأهداف التعليمية المخططة في سياق المقرر الدراسي، فضلاً عن تلبية احتياجاتهم الذاتية.
3. توفير الفرص التعليمية لكل متعلم لأن يتعامل مع المادة العلمية من خلال قواه الإدراكية وحواسه، وميله، وانتباهه، وإدراكاته، تمهيداً لاكتساب منظومة النظام المعرفي.
4. تحقيق التكامل العضوي والوظيفي بين الأفكار النظرية في المادة التعليمية، وبين الممارسات والتطبيقات العملية.
5. إثارة اهتمام المتعلم لضمان تفاعله الإيجابي مع الخبرة التعليمية.
6. هداية المتعلم للقيام بعمليات التقويم الذاتي، القبلي، التكويني، الختامي، وتوفير النشاطات المرافقة للمادة التعليمية
7. تعزيز ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم، عن طريق التغذية الراجعة المنظمة.
8. كتاب المادة التعليمية لصيغة متكاملة، بحيث تشمل تعليمات وإرادات تربوية تعين المتعلم في إدراك الأهداف التربوية المنشودة (محمد محمود الخوالدة، 2007: 312-313).

لذا ينبغي أن تتوافر في مادة الكتاب المدرسي عدة شروط أهمها:

أن تتفق مادته مع الأهداف التربوية، وأن تكون سليمة وحديثة ومبسطة، واضحة وخالية من اللبس، وأسلوب عرضها منسجم مع مرحلة نضج المتعلم، واستخدام الصور والأشكال التوضيحية، وأمثلة وتعريفات، وتدريبات وأنشطة منوعة وشاملة، تدفع المتعلم إلى التفكير والاستنتاج، والربط والابتكار، إضافة لوضع أسئلة في أثناء عرض المادة، أسئلة لإثارة تفكير الطالب.

كذلك ينبغي أن تكون مادة الكتاب متدرجة وتمثل حلقة وصل بين ما سبقتها وما سيتلوها من مادة بنفس المجال والربط والاتساق مع المواد الدراسية الأخرى، إضافة إلى انسجامها مع بيئة المعلم، وبحيث يمكن الربط بين الجوانب النظرية والجوانب العملية والتطبيقية (إبراهيم مهدي الشبلي، 2000: 94-95).

دور المعلم في تقويم المنهج وتطويره:

يعد المعلم أحد الأركان الرئيسة في العملية التربوية، بل إن نجاحها أو فشلها يتوقف إلى حد بعيد على مدى كفاءته، ومن الأمور المستقرة والثابتة عالمياً أنه على الرغم من كل التطورات العلمية والتكنولوجية التي نعيشها إلا أن المعلم لا زال هو المحور والأساس والسبيل إلى نجاح عملية تنفيذ المنهاج، فهو الصقر البشري المدير والمحرك للعمليات التنفيذية، ومن بينها عملية التدريس ذاتها (أحمد حسين اللقاني، 1995: 165-166).

إن من أهم العوامل التي تساعد المدرس على تنفيذ المنهج بنجاح هو فهمه لبنية المنهج ومكوناته وعناصره، وأجزائه، وعلاقات تلك المكونات لبعضها بالبعض الآخر، وبالمنهج ككل (كوثر كوجك، 2001: 14).

مشكلة الدراسة:

إن المنهج المدرسي ومدى كفاءته وفعاليته تعني تقديم خدمة تعليمية جيدة، وخبرات عميقة وثرية، تسهم في بناء شخصية الطالب من جميع جوانبها لمواجهة التحديات التي تواجهه، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي، وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية. لذا قامت معظم دول العالم، ومنها فلسطين بإنشاء دوائر خاصة بتطوير المناهج المدرسية هدفها التأكد من مدى صلاحية المنهاج الحالي، وإبراز نقاط القوة ونقاط الضعف من أجل تحسينه وتغييره وتطويره نحو الأفضل، وتسبق عملية التطوير عملية تقييم المنهج باعتبارها عملية تستهدف التعرف على نواحي القوة والضعف فيه، في ضوء الأهداف التربوية بقصد التحسين في المنهج وتطويره.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتقويم الوضع الحالي لمنهاج العلوم للصف الخامس الأساسي، وذلك من خلال تحليل الواقع من منظور المعلم، فهو العامل الحاسم في مدى نجاح العمل في العملية التربوية، باعتباره المنظم والميسر لعملية التعلم والتعليم والمنفذ للمنهج.

وبالتحديد فإنه يمكن حصر مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال التالي:

ما درجة تقييم منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية التابعة لتربية جنين؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما درجة تقييم منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية التابعة لتربية مدينة جنين؟"

كذلك تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل لدرجة تقييم منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية التابعة لتربية جنين أية علاقة بالمتغيرات الآتية:
   - الجنس.
   - المؤهل العلمي.
   - التخصص.
   - سنوات الخبرة
2. ما المعيقات التي يواجهها معلمي الصف الخامس الأساسي في تدريس منهاج العلوم؟
3. ما الحلول المقترحة للحد من تلك المعيقات من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

فرضيات الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا أقل من أو يساوي 0.05 لمتوسط إجابات المبحوثين حول درجة تقييم منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية التابعة لتربية جنين تعزى إلى المتغيرات الآتية:

- الجنس.
- المؤهل العلمي.
- التخصص.
- سنوات الخبرة

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1. درجة تقييم منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية التابعة لتربية جنين، وذلك في المجالات الآتية:
   - الأهداف.
   - المحتوى.
   - الأنشطة التربوية.
   - الوسائل التعليمية.
   - الرسول والأشكال التوضيحية.
   - التقويم.
2. تحديد أثر المتغيرات الديمغرافية التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص) لمعلمي المدارس الأساسية التابعة لمديرية جنين في درجة تقييمهم لمنهاج العلوم للصف الخامس الأساسي.
3. المعيقات التي يواجهها معلمي العلوم للصف الخامس الأساسي عند تدريسهم للكتاب، مع التعرف على الحلول المقترحة من وجهة نظرهم للحد من تلك المعيقات.

حدود الدراسة:

1. تقتصر هذه الدراسة على إجراء عملية تقويمية لكتاب العلوم للصف الخامس الأساسي بجزأيه من خلال ستة مجالات.
2. تقتصر هذه الدراسة على معلمي ومعلمات العلوم للصف الخامس الأساسي في المدارس الأساسية التابعة لمديرية جنين للعام الدراسي 2012/2011.

أهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الكتاب المدرسي نفسه، باعتباره من أهم مصادر المعلومات والمعرفة للطالب، ويعنى بتقديم خدمة تعليمية جيدة وعميقة وثرية تسهم في بناء شخصية الطالب من جميع جوانبها لتمكنه من مواجهة التحديات التي تواجهه، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي، وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية.
- وتظهر أهمية هذه الدراسة في تشخيص جوانب القوة والضعف في منهاج العلوم لغرض تعزيز الجوانب الإيجابية، ومحاولة وضع الحلول لمعالجة جوانب القصور، وصولاً إلى التعليم الفعال.
- تفيد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة لتربية والتعليم في علميات التقييم والتطوير للمناهج الدراسية بشكل عام، ولمنهاج العلوم بشكل خاص، بغرض الوصول للأهداف المرجوة.
- أنها تنير الطريق للباحثين لإجراء الدراسات التقويمية لبقية الصفوف.

تعريف المصطلحات:

1. **تقييم المنهاج**: الحكم على مدى جودة ونوعية المنهاج ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف التربوية التي وضع من أجلها وفق معايير موضوعية صادقة. (دروزة، 2006: 422).

ويقصد به في هذه الدراسة: العملية المستمرة بقصد التعرف على نواحي القوة والضعف في المنهاج من وجهة نظر المعلمين بقصد التحسين والتطوير.

2. **تطوير المنهاج**: هو التغير الكيفي في مكونات المنهاج أو بعضها الذي يؤدي إلى رفع كفاءة المنهاج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة (السامرائي، القاعود، 1995: 75).
3. **التقييم التوكيدي**: ويعرف هذا النوع من التقييم بأنه كافة الإجراءات التي يقوم بها المقيم التعليمي، والتي تتعلق بتقدير مدى فعالية

المنهاج المستخدم والمطبق في المؤسسة التعليمية، بهدف إصدار قرار باستمرارية استخدامه أو العدول عنه إلى غيره، ولعل الهدف من هذا النوع من التقييم هو المتابعة والتأكد من أن المنهاج يحقق الأهداف الكلية النهائية في أثناء استخدامه على أرض الواقع، وفيما إذا كان ما يزال يساير روح العصر، أو إذا كان بحاجة لتجديد أم لا (دروزة، 2006: 424).

الدراسات السابقة:

أولاً : الدراسات العربية:

- **دراسة بخيتان (2006)**

هدفت إلى تقييم "منهاج العلوم الفلسطيني الجديد" للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، من حيث الأهداف والمحتوى، الأنشطة، التقويم، العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع، وقد بينت الدراسة أن من الأمور التي اقترحها المعلمون كانت على النحو الآتي: زيادة عدد الحصص الدراسية للمنهاج، أو التقليل من حجم محتوى المادة التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة لدى التخطيط لأنشطة المنهاج، ومراعاة مستويات الطلبة الأكاديمية لدى وضع أهداف المنهاج.

- **دراسة مصطفى (2004)**

هدفت إلى تقويم كتاب العلوم العامة للصف السادس الأساسي (المنهاج الفلسطيني) من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السادس الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث قدم عدة توصيات منها:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بتقويم الكتب المدرسية والأخذ بنتائجها.
2. إصدار دليل للمعلم لأي كتاب جديد بصورة مرافقة لإصدار الكتاب.
3. ضرورة إشراك المعلمين في ميدان التدريس في إبداء وجهات نظرهم لأي منهاج جديد.

4. العمل على تجهيز مختبرات المدارس بالأدوات والأجهزة الحديثة.

- **دراسة جبارة (2003)**

هدفت إلى استقصاء مدى التركيز على العمليات العلمية (الملاحظة، التصنيف، الاستقراء، الاتصال القياسي، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، وتطبيق العمليات الرياضية في العالم) الموجودة في النشاطات التدريسية العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى، كما حددتها الخطوط العريضة لمنهاج العلوم من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع النشاطات التدريسية (190 نشاطاً عملياً) المتوفرة في كتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى في الأردن، وجاءت النتائج كما يلي:

بلغت نسبة العمليات العلمية المحتواه في النشاطات التدريسية في كتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى مجتمعة كما يلي: عملية الملاحظة (11%)، التصنيف (8%)، الاستقراء (39%)، الاتصال (32%)، القياس (10%) في جعل كل من عمليات استخدام العلاقة الزمانية والمكانية وعمليات تطبيق العمليات الرياضية في العلوم على 0%، أي أنه لا توجد نشاطات علمية تركز على هذه العمليات في كتب العلوم الأربعة موضع الدراسة.

- **دراسة الزعانين وشبات (2002)**

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء الاتجاهات العالمية للقرن الحادي والعشري. وقد تمكن الباحثان من تصميم تصور مقترح لمناهج الفيزياء الفلسطينية في المرحلة الثانوية، إلا أن التصور الذي اقترحته الدراسة يقتصر على وصف الموضوعات التي يمكن تعليمها لكل صف، وتقديمها في صورة إطار مقترح دون التعرض لتفاصيل المحتوى، ولا يشمل طرق التدريس والأنشطة، أو أساليب التقييم.

- **دراسة الرواشدة (2000)**

والتي هدفت إلى استقصاء تقدير معلمي علوم الصف السابع والثامن لمستوى تطوير منهاج العلوم. أعد الباحث استبانة مكونة من (97) فقرة، يصف كل

منها تجديداً يطمح إليه التربويون في تطوير العلوم، موزعة على ثمانية مجالات هي: أسس المنهاج، بناء المنهج، المحتوى، الأهداف، المواد والوسائل التعليمية، طرائق واستراتيجيات التدريس، معلم العلوم، التقويم.

وتوصل الباحث إلى أن مستوى تطوير منهاج العلوم للصف السابع بلغ (76%) وللصف الثامن (77%) وكلاهما بتقدير (جيد)، كما أنه تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة، أو المؤهل العلمي، أو الصف.

– **دراسة جاسم (2000)**

هدفت إلى تقويم الأسئلة المتضمنة في كتاب (دليل المعلم) للكيمياء للصف الرابع الثانوي بدولة الكويت، وكذلك الأهداف الواردة به في ضوء أسس معينة، بمعنى إلى أي حد تأخذ الأسئلة المتضمنة في كتاب المعلم، وكذلك الأهداف الواردة فيه بكل من الأسس التي يجب أن يأخذ بها لكي تسهم في التدريس الفعال في ذلك الصف؟ وهي مستويات يلوم وأنماط التفكير وعمليات التعلم، وقد أعد الباحث أداة تم على أساسها تحليل الأسئلة(والتي بلغ عددها 72) سؤالاً. وقد أظهرت النتائج تفوق الأسئلة الموضوعية على كل من الأسئلة التي تقيس التطبيق على أسئلة التذكر والفهم، كما تفوقت الأسئلة التي تقيس التفكير التقاربي بشكل كبير على الأسئلة التي تقيس التفكير التباعدي، وقد احتل الحساب الكيميائي مركز الصدارة في عمليات التعلم، يليه التعبير الكيميائي والتصرف والافتراض.

– **دراسة بشارات (2000)**

هدفت إلى تقييم منهاج الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي، من حيث المجالات التالية: المظهر العام للكتاب، مقدمة الكتاب، محتواه، الأساليب والوسائل والأنشطة، وسائل تقويم الكتاب، مدى تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة باعتبار المتغيرات المستقلة: الجنس، الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة.

وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية: أن متوسط تقييم المشرفين والمعلمين معاً للكتاب بلغ نسبته (69.8%) بتقدير متوسط، كما بلغ متوسط استجابات المعلمين والمشرفين لدرجة تقويم مجال الوسائل التعليمية (74%) ومجال المحتوى (69.4)، ومجال الأنشطة (65.2%).

- **دراسة أيوب (1999)**

هدفت إلى تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي من قبل أكبر قاعدة من المؤثرين والمتأثرين به، ومعرفة مدى ملاءمة بنية المنهاج الفيزيائي وخطوطه العريضة في المجالات: المظهر العام للكتاب، مقدمة الكتاب، محتوى الكتاب، الأساليب والأنشطة، وسائل التقويم، تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة.

وقد أظهرت النتائج أن درجة تقويم المشرفين للكتاب ولجميع المجالات كانت متوسطة، ما عدا المجال الأول كانت عالية، وأن التقديرات التقويمية للمعلمين أعلى من المستوى المقبول تربوياً، وبدلالة إحصائية للمجالات الستة ككل، عدا المجال السادس، وقد قادت النتائج لعدة توصيات منها: ضرورة إشراك المشرفين والمعلمين والطلبة في عملية إعداد المناهج، وضرورة إعادة النظر في الكتاب من حيث المحتوى والمقدمة، وإجراء المزيد من الدراسات التحليلية التقويمية للمناهج المطبقة في فلسطين.

- **دراسة الرواشدة (1998)**

هدفت إلى استقصاء ملامح التطوير (التجديدات التربوية) في مناهج العلوم للصف العاشر في الأردن (منهاج الأحياء، الكيمياء، الفيزياء) باستخدام عين عشوائية تكونت من (708) طالباً وطالبة للصف الأول الثانوي الذيت أكملوا دراسة علوم الصف العاشر، ودرس الباحث المتغيرات المستقلة (جنس الطالب، مكان الإقامة، التحصيل)، وكانت نتائج دراسته: بلغ مستوى تطوير ملامح مناهج العلوم للصف العاشر (65%)، حيث كان منهاج الأحياء هو الأعلى، ثم الفيزياء، ثم الكيمياء، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لمستوى تطوير مناهج العلوم تعزى لمتغير جنس الطلبة أو مكان إقامتهم أو تحصيلهم.

- **دراسة يوسف (1994)**

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والطلاب في مديرية التربية والتعليم في ضواحي عمان، في ثمانية مجالات هي: (المقدمة، المحتوى، الأسلوب، والأنشطة، وسائل الإيضاح، وسائل التقويم، لغة الكتاب، شكل الكتاب، طريقة خراجه)،

كون الباحث أداتان للدراسة: الأولى استبانة من (58) فقرة للمعلمين، واستبانة من (32) فقرة للطلبة، وخرج الباحث بالنتائج التالية:

1. متوسط التقديرات التقويمية للمعلمين بالنسبة للكتاب كانت عالية (77%).
2. التقديرات التقويمية للمعلمين لأبعاد شكل الكتاب وطريقة إخراجه (82.25) بينما لبعد مقدمة الكتاب (71.2%).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للكتاب وبين تقديراتهم لكل بعد من أبعاده تعزى لمتغير الجنس.
4. إن متوسط التقديرات التقويمية للطلاب بالنسبة للكتاب كانت متوسطة (72.4%).
5. التقديرات التقويمية لأبعاد الكتاب بلغت (72.2%) بينما لبعد وسائل الإيضاح بلغت (85.1%).
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات الطلبة للكتاب ككل، وبين تقديراتهم للأبعاد الأسلوب، والأنشطة، وسائل الإيضاح، وسائل التقويم، شكل الكتاب، طريقة إخراجه تعزى لمتغير جنس الطالب.

- **دراسة سنان (1989)**

وهدفت إلى التعرف على كيفية تطوير مواصفات الكتاب المدرسي، واستخدامها في تقويم كتاب الكيمياء للمرحلة الثانية في اليمن عن طريق وضع قائمة مواصفات مكونة من (90) فقرة، وزعت على ستة أبعاد(مادة الكتاب، لغة الكتاب، أسلوب عرض المادة، كيفية استخدام الرسول والأشكال التوضيحية فيه، وعناصره ومواصفات إخراجه). وقد توصل الباحث إلى أن لغة الكتاب المدرسي احتلت المرتبة الأولى، أما مواصفات الكتاب المدرسي وإخراجه نالت المرتبة الثانية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- **دراسة با ومارتن ودياز (Ba, Marten, Diaz, (2002**

هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام منهاج العلوم متعدد الوسائط (مشروع جبيسون) في تعلم الطلبة، وهو مشروع يتناول تدريس نظامي الأرض

والفضاء والعلاقة بينهما، ونوع التكنولوجيا التي تساعد على دراستهما، لذلك فإن مصادر التعلم متعددة: المنهاج المطبوع، والأشرطة، والمواقع الإلكترونية، والفضائيات وغيرها، وكانت النتيجة أن 66% من طلاب المشروع قد أظهروا تحسناً كلياً في مستوى التحصيل، و 66% أدوا في اختبار المهارات بطريقة أفضل من اختبار المحتوى النظري، وحصل 87% من طلاب المشروع على نتيجة أعلى من المتوسط، كما أظهرت النتائج أن 72% من الطلاب الذين عملوا بمجموعات صغيرة أبدوا تحسناً في مستوى التحصيل في امتحان الاستقصاء.

- **دراسة فيوريو وآخرون (Furio et al, 2002)**

هدفت الدراسة لمعرفة وجهات نظر المعلمين حول الأهداف العامة والخاصة لتعليم العلوم في المرحلة الثانوية، إذ اعتمدت هذه الدراسة على نتائج الأبحاث العلمية في مجال تعليم العلوم، والتي أظهرت اختلافاً واضحاً بين الأهداف العامة والخاصة التي يصيغها معلمو المناهج، وبين تلك الأهداف التي يعمل المعلمون على تحقيقها، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا بد من مشاركة المعلمين الفعالة أثناء القيام بالأبحاث الخاصة بإصلاح وتطويره مناهج العلوم.

- دراسة ليندا (Linda, 1997)

هدفت لتزويد مدرسي العلوم باستعمال الملاحظات الإكلينيكية وانعكاساتها على مناهج العلوم، كوسيلة لاستكشاف الخبرات المدرسية في الصف الواحد، ولمجموعة مختلفة من الطلاب، حيث اختبرت مواد منهجية لرصد سلوك الطلاب، وعملية التفاعل الصفي ، واستراتيجيات العمل الجماعي، وإستراتيجية تقويم المواد، وذلك عن طريق إجراء مقابلات مع الطلاب، إذ تم تطوير البرنامج ليساهم في كشف الفروق الفردية لديهم، ويمنحهم المساواة بممارسة التعليم، حيث توصل في دراسته إلى ما يلي:

1. يحتاج الطلبة في الصف المختلط (جنساً وعرقاً) إلى مهارات ضرورية لإدراك قدراتهم وكشف مواهبهم.
2. إن تجاهل الطلاب من ناحية العرق والجنس يدفع إلى التسرب من المدرسة وتركها.

التعقيب على الدراسات السابقة

بالنظر إلى الدراسات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية تتفق إلى حد كبير مع كل من دراسة بخيتان 2006، ومصطفى 2004، حيث تناولت دراسة بخيتان "تقييم منهاج العلوم الفلسطيني الجديد" للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، من حيث الأهداف والمحتوى، الأنشطة، التقويم، العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع، في حين تناولت دراسة مصطفى "تقييم كتاب العلوم العامة للصف السادس الأساسي (المنهاج الفلسطيني) من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السادس الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، إلا أن اختلاف الدراسة الحالية الجوهري يكمن في تناول كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي فقط، مع التوسع في مجالات الدراسة منها ملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية، و الأنشطة التربوية والوسائل التعليمية. أما بقية الدراسات فكانت ذات علاقة من حيث تركيزها على تقييم كتب مدرسية مشابهة للمرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية مثل كتب اللغة الإنجليزية، وكتب الفيزياء، وكتب الكيمياء، وكتب الرياضيات. كما تتميز هذه الدراسة بتوضيحها لأهم المعيقات التي تواجه معلمي كتاب العلوم في تدريسهم للكتاب وكذلك الحلول المقترحة للحد من تلك المعيقات وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

منهجية الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت إلى تحقيقها للتعرف على تقييم كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية التابعة لتربية مدينة جنين، وبناء على الأسئلة التي سعت الدراسة للإجابة عنها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، ذلك أن المنهج الوصفي لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات عنها، بل يمتد إلى الوصول إلى

استنتاجات تسهم في فهم الواقع المراد دراسته وتطويره (عبيدات، ذوقان وآخرون، 1997)، والذي لا يقف عند حد جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، وإنما يعمد كذلك إلى تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير الواقع وتحسينه (عبيدات، ذوقان وآخرون، 1997).

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تهدف إلى الحصول على معلومات شاملة ودقيقة عن علاقة عينة أفراد الدراسة بتقييم كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة وعينتها

تشكل مجتمع الدراسة من جميع المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية مدينة جنين البالغ عددها (106) مدرسة منها 57 مدرسة أساسية للذكور و 49 مدرسة أساسية للإناث، بواقع 106 معلم ومعلمة يدرسون منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي، تم اختيار جميع المدارس لتشملها الدراسة، حيث تم تسليم الاستبانة إلى مكتب مديرية تربية جنين، وقام المكتب مشكورا بتسليم الاستبانات للمدارس من خلال الصناديق الخاصة بكل مدرسة والموجودة في قسم الديوان، وما تم الحصول عليه من استبانات هي 45 استبانة فقط بواقع 43% التي شكلت عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (1) التالي:

جدول رقم (1) مجتمع وعينة الدراسة

المدارس الأساسية	المجتمع	العينة
ذكور	**57**	**20**
إناث	**49**	**25**
المجموع	**106**	**45**

أداة الدراسة

لقد تم جمع بيانات هذه الدراسة من خلال جانبين هما:

الجانب النظري: وقد تم تناول هذا الجانب من خلال الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية، وهي المصادر التي تزودت الباحثة من خلالها بالبيانات غير المباشرة عن الموضوع. وقد تمثلت هذه المصادر في الإنتاج العلمي من الكتب، والمراجع والمقالات، والدوريات، وبعض الدراسات السابقة حول الموضوعات المتعلقة بموضوع الدراسة.

الجانب الميداني: حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية من عناصر العينة، وذلك لتغطية هذا الجانب من الدراسة، وقد صممت الاستبانة وفقا للعناصر التالية:

القسم الأول : ويحتوي على بيانات شخصية شملت عددا من المتغيرات وهي:(العمر، الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)

كما استخدمت هذه البيانات الشخصية للتعرف على أفراد عينة الدراسة، وكذلك استغلت في فحص فرضيات الدراسة ومناقشتها.

القسم الثاني: اشتمل على فقرات الاستبانه وهي (56) فقرة مقسمة إلى 6 مجالات، وقد تم صياغة عبارات هذا القسم بشكل يتيح للمبحوثين فرصة الإجابة عنها وفقا لتدرج مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدا = 5، درجة كبيرة = 4، درجة متوسطة = 3، درجة ضعيفة = 2، درجة ضعيفة جدا =1). كما تخلل الإستبانة سؤال مفتوح للمبحوثين للإدلاء بالمعيقات التي قد تواجههم أثناء تدريسهم لكتاب العلوم، وكذلك الحلول التي يقترحونها المعلمين للحد من تلك المعيقات، تلى ذلك سؤال حول أية اقتراحات من شأنها إضافة الجديد لما ورد في الإستبانة.

صدق أداة الدراسة:

لقد تم إعداد الإستبانة بشكلها النهائي وفقا للخطوات التالية:

القيام بمراجعة شاملة لأهم الدراسات والبحوث، والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي من خلالها تم التوصل إلى الصورة الأولية للاستبانة.

عرضت المسودة الأولى للاستبانة على عدد من المحكمين من زملاء الباحثة في مجال الإدارة التربوية ومجال القياس والتقييم وفي الإحصاء، والذين تفضلوا بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول عبارات الاستبانة ومعايير الإجابة عنها، وقد تم أخذ هذه الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار للوصول إلى النسخة النهائية من الاستبانة. حيث تم حذف وتعديل بعض فقرات الإستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

لقد تم حساب معامل الثبات النهائي لأداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والجدول (2) التالي يبين معاملات ثبات الاستبانة.

جدول رقم (2)

معامل الثبات ألفاكرونباخ لمحاور أداة الدراسة

المحاور	العبارات	معامل الثبات (ألفا)
الأهداف	**12**	**0.804**
المحتوى العلمي	**9**	**0.852**
ملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية	**9**	**0.876**

التقويم	**9**	**0.801**
الأنشطة التربوية	**10**	**0.883**
الوسائل التعليمية	**7**	**0.837**
الثبات الكلي	**56**	**0.961**

لقد تراوح معامل الثبات النهائي لعبارات محاور الدراسة ما بين (0.801 – 0.883) وهو معامل ثبات مرتفع، كما بلغ معامل الثبات الكلي لجميع عبارات الأداة (0.961) وهو معامل ثبات مرتفع أيضا.

أساليب المعالجة الإحصائية

لقد تم معالجة بيانات الدراسة وفقا لبرمجية الحزمة الإحصائية (SPSS) حيث استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1. تحديد معامل ثبات الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا.
2. التوزيعات التكرارية والنسب المؤوية لوصف البيانات الشخصية.
3. المتوسط الحسابي الموزون، ذلك أن لكل عبارة خمسة مقاييس، وهي من رقم (5) إلى رقم (1)، كما تم إيضاحها في الفقرة الخاصة بأداة الدراسة، وهذا يحدد مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات المبحوثين لكل عبارة واردة في أداة الدراسة بحيث تقاس درجات المتوسط كما هو مبين في الجدول رقم (3) التالي:

جدول رقم (3)

المتوسط الحسابي الموزون

رموز السلم	**المعنى اللغوي للرمز في السلم**	**الدرجة**	**الوزن المنسوب لقياس المتوسط الحسابي**
د.ك.ج	**درجة كبيرة جدا**	**5**	**5.00 – 4.21**
د.ك	**درجة كبيرة**	**4**	**4.20 – 3.41**
د.م	**درجة متوسطة**	**3**	**3.40 – 2.61**
د.ض	**درجة ضعيفة**	**2**	**2.60 – 1.81**
د.ض. ج	**درجة ضعيفة جدا**	**1**	**أقل من 1.81**

4. اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لتوضيح الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتوسط إجابات عينة أفراد الدراسة حول **تقييم كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية التابعة لتربية جنين** وفقا للمتغيرات المستقلة في الدراسة، وذلك بالمقارنة مع ألفا 0.05، فإن كانت النتيجة أقل من 0.05 يتم رفض الفرضية، وإن كانت قيمتها أكبر من 0.05 نقبل الفرضية بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين.
5. الانحراف المعياري، لتحديد مقدار التشتت في إجابات المبحوثين لكل عبارة عن المتوسط الحسابي كما يلي:

- الانحراف المعياري اقل من (1) يشير الى تركيز الإجابات وعدم تشتتها عن متوسط الإجابات لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ويعني ذلك تقارب استجابات الأغلبية.

- الانحراف المعياري اكبر من أو يساوي (1) يشير الى تشتت الإجابات وعدم تركيزها مما يدل على تباعد استجابات الأغلبية لموضوع العبارة.

خلفية أفراد العينة (المتغيرات الديمغرافي)

جدول رقم (4)

التوزيع التكراري والنسب المؤوية لعينة أفراد الدراسة

العمر	**التكرار**	**%**	**الخبرة**	**التكرار**	**%**
أقل من 25 سنة	**4**	**8.9**	**أقل من 5 سنوات**	**20**	**44.4**
25-40 سنة	**24**	**53.3**	**من 5-10 سنة**	**17**	**37.8**
أكثر من 40 سنة	**17**	**37.8**	**أكثر من 10 سنة**	**8**	**17.8**
المجموع	**45**	**100.0**	**المجموع**	**45**	**100.0**
المؤهل العلمي	**التكرار**	**%**	**الجنس**	**التكرار**	**%**
بكالوريوس	**30**	**66.6**	**ذكر**	**20**	**44.4**
ماجستير	**14**	**31.1**	**أنثى**	**25**	**5.55**
غير ذلك	**1**	**2.2**	**المجموع**	**45**	**100.0**
المجموع	**45**	**100.0**			

أظهرت النتائج توزيعا طبيعيا للفئات العمرية، ولكن يلاحظ أن أكثر من نصف العينة بقليل أو 53.3% تتراوح أعمارهم من 25 إلى 40 سنة، وأكثر من ثلث العينة تتراوح خدمتهم في العمل من 5 إلى 10 سنوات، ومعظمهم من حملة الدرجة الجامعية الأولى، وأكثر من نصفهم من الإناث، حيث كانت مشاركة مدارس الإناث أكثر من مشاركة مدارس الذكور، وقد يكون ذلك مؤشرا إلى أن نسبة كبيرة منهم حديثي التخرج وبالتالي على معرفة ودراية بمستجدات العصر الحالي وخاصة وجود تخصصات تربوية متنوعة مما يؤهلهم استخدام طرق تدريس ذات طابع تربوي.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تقييم منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية التابعة لتربية مدينة جنين ؟

وفقا للمجالات الآتية:

- الأهداف التعليمية
- المحتوى العلمي
- ملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية
- التقويم
- الأنشطة التربوية
- الوسائل التعليمية

جدول رقم (5)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمجال الأهداف التعليمية

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
.1	ملبية لحاجات المتعلمين	3.60	.80904	د.ك
.2	واضحة ومحددة	3.64	.88306	د.ك
.3	مواكبة للتطورات الحديثة عالميا	3.58	.81153	د.ك
.4	لها صلة بالثقافة المحلية	3.60	1.00905	د.ك
.5	تحقق الفروق الفردية بين المتعلمين	3.13	.84208	د.م
.6	شاملة تنمي جميع الجوانب الشخصية للمتعلم	3.31	.84805	د.م
.7	تساعد المعلم على اختيار الطريقة المناسبة للتعليم	3.60	.75076	د.ك
.8	تمثل نتاجا قابلا للملاحظة والقياس	3.71	.62603	د.ك
.9	ترتبط ارتباطا مباشرا مع المحتوى	3.84	.82450	د.ك
.10	تتضمن أبعادًا تطبيقية في الحياة اليومية للطالب.	3.73	.83666	د.ك
.11	ترتبط بجدول زمني لانجازها	3.80	.91949	د.ك
.12	تنمي التعلم الذاتي والاعتماد على النفس لدى الطلبة.	3.07	.83666	د.ك
المتوسط العام		3.55		د.ك

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبيان انحصرت بين المتوسطات (3.07-3.84)، أي بين التقديرين (بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة)، وإن كانت النتيجة العامة للجدول درجة كبيرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة خالد مصطفى (2003) والذي عزى ذلك إلى استفادة معلمي العلوم من المساقات التربوية التي مرت معهم في مراحل الدراسة في الكليات والمعاهد المتوسطة والجامعات.

كما هو موضح بالجدول السابق فقد نالت الفقرة رقم (9) والتي تنص على " ترتبط ارتباطا مباشرا مع المحتوى " على أعلى المتوسطات الحسابية m=3.84 أي بدرجة كبيرة، وتعزوا الباحثة ذلك لدراية المعلمين كيفية اشتقاق الأهداف بحيث تكون محققة ومرتبطة بالمحتوى، إما نتيجة خبرتهم العملية أو استفادتهم من المساقات التربوية التي مرت معهم أثناء دراساتهم، أو استفادتهم من الدورات التدريبية التي تعقد لهم أثناء الخدمة، سيما وأن وزارة التربية والتعليم تعقد دورات مستمرة لتطوير وتحسين مهارات المعلمين تربويا. أما الفقرة (12) والتي تنص على " تنمي التعلم الذاتي والاعتماد على النفس لدى الطلبة" فقد نالت أدنى المتوسطات m=3.07 أي بدرجة متوسط، وقد تعزوا الباحثة ذلك لعدم اهتمام المعلمين بالجوانب النفسية للطالب والتركيز على كم المعلومات التي ستنجز خلال الفترة المحددة، خاصة أن معظم المعلمين أجمعوا على زخم حجم المادة.

جدول رقم (6)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمجال **المحتوى العلمي**

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	**الدرجة**
1.	**يتسلسل المحتوى تسلسلا نفسيا (من المعلوم إلى المجهول)**	3.38	.91176	**د.م**
2.	**وجود ملخص للمفاهيم بعد كل موضوع**	3.62	1.05073	**د.ك**
3.	**درجة صعوبة تتناسب والمرحلة التعليمية للمتعلم**	3.44	.94281	**د.ك**
4.	**يترابط بين أجزائه وأفكاره ووحداته**	3.29	.81526	**د.م**
5.	**غني بالأمثلة التوضيحية والأسئلة والأشكال والصور**	3.73	.88933	**د.ك**
6.	**طريقة العرض تساعد الطلبة على التعلم الذاتي**	3.13	.99087	**د.م**
7.	**يتناسب الحجم والفترة الزمنية المحددة لتعلمه**	3.24	1.06931	**د.م**
8.	**عرض الموضوعات شيق وتزيد من دافعية الطالب للتعلم**	3.09	.94922	**د.م**
9.	**يتصف بالدقة والحداثة**	3.49	.78689	**د.ك**
المتوسط العام		**3.37**		**د.م**

يتضح من الجدول رقم(6) أن المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبيان الخاصة بمجال المحتوى العلمي انحصرت بين المتوسطات (3.09 – 3.73) أي بين التقديرين (بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة)، وكانت النتيجة الكلية للجدول بدرجة متوسطة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة خالد مصطفى، حيث كانت لمجال "محتوى الكتاب" لديه عالية وقد عزى الباحث ذلك إلى إلمام واضعي المنهاج لجانب كبير من المشكلات التي يعاني منها طلبتنا، وحزمهم للواقع الذي نعيشه.

في حين بينت النتائج أعلى المتوسطات الحسابية للعبارة رقم(5) m=3.73 والتي تنص على: "غني بالأمثلة التوضيحية والأسئلة والأشكال والصور" مما يدل على الجهود التي بذلت لتصميم الكتاب وإخراجه ضمن مواصفات عالية، إضافة إلى امتلاك واضعي المنهاج مؤهلات وخبرات تربوية عالية.

أما الفقرة رقم (8) فقد نالت أدنى المتوسطات الحسابية m=3.09 والتي تنص على " عرض الموضوعات شيق وتزيد من دافعية الطالب للتعلم" وتعزو الباحثة ذلك لعدم إشراك المعلمين عند وضع المنهاج بالمحتوى وبطريقة عرضه، سيما وأن المعلمين يعايشون الحدث وهم في الميدان وأقرب للطلبة من واضعي المنهاج بمفردهم، وبالتالي أقدر على اختيار الكيفية المناسبة لعرض الموضوعات بما يتناسب مع استثارة وحفز طلبتهم للتعلم.

جدول رقم (7)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمجال **ملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية**

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**الدرجة**
1.	**تثير الدافعية للتعلم عند المتعلم**	3.31	.84805	**د.م**
2.	**ذات علاقة مباشرة بالمحتوى**	3.96	.73718	**د.ك**
3.	**تيسر فهم واستيعاب المادة لدى المتعلم**	3.40	.88933	**د.م**
4.	**تعمل على بناء ثقة المتعلم**	3.36	.88306	**د.م**
5.	**تعمل على تفعيل التعليم المستقل**	3.04	.95240	**د.م**
6.	**تعمل على تطوير مهارات الاتصال لدى المتعلمين**	3.18	.80591	**د.م**
7.	**تعمل على تنشيط التفكير الناقد**	3.09	.97286	**د.م**
8.	**معبرة وتختصر وقت القراءة للطالب**	3.27	.93905	**د.م**
9.	**موجودة في المكان المناسب والملائم لها داخل الكتاب**	3.76	.88306	**د.ك**
المتوسط العام		**3.37**		**د.م**

يتضح من الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبيان الخاصة بمجال ملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية انحصرت بين المتوسطات (3.04 – 3.96) أي بدرجة (متوسطة وبدرجة كبيرة). وكانت النتيجة الكلية للجدول بدرجة متوسطة. وكانت النتيجة الكلية للجدول بدرجة متوسطة m=3.37، حيث اختلف نتيجة الجدول الكليو مع دراسة خالد مصطفى الذي أظهر نتيجة عالية "لملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية" وقد عزى الباحث ذلك إلى قوة المصادر التي اخذت منها الرسوم والأشكال التوضيحية وبما تحتوي. أما من حيث ما توصلت له الباحثة في الجدول السابق فقد سجلت النتائج للعبارة رقم (2) أعلى المتوسطات الحسابية m=3.96 والتي تنص على " ذات علاقة مباشرة بالمحتوى"، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إلمام واضعي المنهاج بالمادة العلمية ودقة معلمي المنهاج في اختيار الشكل الأنسب لتوصيل المحتوى بطريقة معبرة. في حين سجلت النتائج نتيجة مغايرة، حيث تبين أن الفقرة رقم (5) m= 3.04 نالت أدنى المتوسطات الحسابية في الجدول والتي تنص على " تعمل على تفعيل التعليم المستقل" وتعزو الباحثة ذلك لعدم إلمام معلمي المنهاج في مهارات التعليم الذاتي.

جدول رقم (8)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمجال **التقويم**

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**الدرجة**
.1	**ترتبط الأسئلة التقويمية بالأهداف المراد قياسها.**	3.91	3.9111	**د.ك**
.2	**تغطي الأسئلة التقويمية المحتوى التعليمي المراد اختبار الطالب فيه**	3.87	3.8667	**د.ك**
.3	**تقيس مستويات عقلية متنوعة**	3.91	3.9111	**د.ك**

4.	**قادرة على تشخيص نقاط القوة لدى الطلبة**	3.64	3.6444	**د.ك**
5.	**قادرة على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلبة.**	3.49	3.4889	**د.ك**
6.	**قادرة على قياس قدرة الطلبة على التفكير الناقد.**	3.33	3.3333	**د.م**
7.	**تستثير قدرة الطالب وتعزز نشاطه**	3.60	3.6000	**د.ك**
8.	**تراعي الفروق الفردية بين الطلاب**	3.42	3.4222	**د.ك**
9.	**توفر التغذية الراجعة للمتعلم من خلال الإجابة النموذجية**	3.40	3.4000	**د.م**
المتوسط العام		**3.62**		**د.ك**

يتضح من الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبيان الخاصة بمجال التقويم انحصرت بين المتوسطات (3.33 -3.91) أي بين التقديرين (درجة متوسطة وبدرجة كبيرة).

وكانت النتيجة الكلية للجدول بدرجة كبيرة، وهذه نتيجة معقولة لأهمية التقويم باعتبار أنه ملازم للعملية التعليمية التعلمية في جميع خطواتها ونشاطاتها. كما قد تعزو الباحثة هذه النتيجة لاهتمام المعلمين لمعرفة مدى استيعاب نقاط القوة والضعف لديهم، إضافة لذلك أن المعلمين معنيين باستمرار في الحصول على نتائج موثوقة عن فعالية أساليبهم التدريسية. وربما يود ذلك لالمام المعلمين بمبادئ القياس والتقويم إما من خلال دراستهم الجامعية أو من خلال الدورات التطويرية التي تعقد لهم أثناء الخدمة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة خالد مصطفى حيث كانت لمجال وسائل التقويم في الكتاب بدرجة عالية، وقد عزى الباحث ذلك إلى تلقي المعلمين لدورات القياس والتقويم ونظريات التعلم الحديثة التي عقدتها الوزارة.

جدول رقم (9)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمجال **الأنشطة التربوية**

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	متدرجة من السهل إلى الصعب.	3.44	.96661	د.ك
	تنمي التفكير والإبداع عند الطالب	3.36	.77329	د.م
	تتضمن أسئلة موضوعية	3.53	.89443	د.ك
	تصاحبها إرشادات للحل	3.18	.83364	د.م
	تركز على العمل التعاوني	3.18	.86047	د.م
	الأنشطة متنوعة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.27	.86340	د.م
	تمكن المعلم من القيام بدور المشرف والموجه والمساعد.	3.40	.96295	د.م
	تساعد الطلبة على التفكير العلمي وحل المشكلات.	3.47	.84208	د.ك
	تنمي مهارة الاتصال والتفاعل لدى الطلبة.	3.49	.75745	د.ك
	تمكن الطلبة من التفاعل مع البيئة المحيطة.	3.62	.86047	د.ك
المتوسط العام		**3.39**		**د.م**

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبيان الخاصة بمجال الأنشطة التربوية انحصرت بين المتوسطات (3.18 -3.62) أي بين التقديرين (درجة متوسطة وبدرجة كبيرة). وكانت النتيجة الكلية للجدول بدرجة متوسطة، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن عدد الأنشطة كبير (كما أجمع معظم المعلمين)، إضافة إلى أن نصاب الحصص لمعلم العلوم مع أنه كامل إلا أنه لا يكف للقيام بالأنشطة الواردة في الكتاب لكثرتها، ولعدم توفر مختبر مناسب لها، وبعضه يصعب تنفيذها (مثل تحضير مركب مكون من عنصرين مسحوق الكبريت وبرادة الحديد) لكونه يصدر غازات خانقة وكريه مثلا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة خالد مصطفى حيث كانت متوسطة لديه وقد عزى الباحث ذلك إلى زيادة نصاب معلم العلوم في المدرسة بحيث لا يستطيع تحضير النشاط وتطبيقه في نفس الحصة لاكتظاظ الجدول اليومي للدروس.

أما الفقرتين الرابعة والخامسة على التوالي واللتين تنصان على " تصاحبها إرشادات للحل"، " تركز على العمل التعاوني" فقد نالت أدنى المتوسطات الحسابية m=3.18، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لكثرة عدد الأنشطة الواردة بكل درس مما قد لا يتيح المجال لانجازها أصلا، وإن أتيح فيكون ذلك من قبل المعلم لسرعة الانجاز، إضافة لعدم توفر مواد وأدوات كافية لعمل مجموعات تقوم بأداء التجربة بإشراف المعلم ولكن يتوخى ليقوم بها المعلم وحدة.

جدول رقم (10)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمجال **الوسائل التعليمية**

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**الدرجة**
.1	**مناسبة لتحقيق أهداف الكتاب**	3.75	.66750	**د.ك**
.2	**يستعان بالمواد الأولية من البيئة المحلية في إعداد الوسائل**	3.71	.72683	**د.ك**
.3	**يتم إشراك الطلاب في إنتاج وسائل تعليمية مرتبطة بالدرس.**	3.78	.79455	**د.ك**
.4	**جذابة وتسهل عملية فهم الدرس**	3.76	.71209	**د.ك**
.5	**معبرة تعكس موضوع الدرس**	3.78	.63564	**د.ك**
.6	**تستخدم في الوقت المناسب من الدرس.**	3.89	.68165	**د.ك**
.7	**لكل موضوع رئيس في الدرس وسيلته الخاصة به**	3.58	.89160	**د.ك**
المتوسط العام		**3.75**		**د.ك**

يتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبيان الخاصة بمجال الوسائل التعليمية انحصرت بين المتوسطات (3.58 – 3.89) أي بدرجة كبيرة. وكانت النتيجة الكلية للجدول بدرجة كبيرة أيضا، وهذا يؤكد على تميز المنهاج الفلسطيني بما يحتويه من وسائل تعليمية مساعدة، كما يدل على مدى إدراك ووعي المعلمين بأهمية الوسيلة التعليمية باعتبارها أداة تسهل توصيل المعلومة وترسيخها لدى التلاميذ.

الإجابة عن فرضيات الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا أقل من أو يساوي 0.05 لمتوسط إجابات المبحوثين حول درجة تقييم منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية التابعة لتربية جنين تعزى إلى المتغيرات الآتية:

- الجنس.
- المؤهل العلمي.
- التخصص.
- سنوات الخبرة

جدول رقم (11)

اختبار التباين الأحادي لمجالات تقييم كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي الفا 0.05 =<

المتغير المستقل	تصميم التدريس		الوسائل التعليمية		الارشاد والتوجيه التربوي	
	Asymp. Sig.	النتيجة	Asymp. Sig.	النتيجة	Asymp. Sig.	النتيجة
العمر	0.936	قبول	0.841	قبول	0.277	قبول
الجنس	0.981	قبول	0.486	قبول	0.768	قبول
المؤهل	0.238	قبول	0.200	قبول	0.198	قبول
الخبرة	0.708	قبول	0.411	قبول	0.963	قبول

تابع جدول رقم (11)

المتغير المستقل	اختيار التقنيات		القياس والتقويم		طرق التدريس	
	Asymp. Sig.	النتيجة	Asymp. Sig.	النتيجة	Asymp. Sig.	النتيجة
العمر	0.840	قبول	0.353	قبول	0.933	قبول
الجنس	0.603	قبول	0.375	قبول	0.741	قبول
المؤهل	0.236	قبول	0.146	قبول	0.340	قبول
الخبرة	0.196	قبول	0.092	قبول	0.266	قبول

فقد أظهرت نتائج اختبار التباين الأحادي Kruskal-Wallis Test جدول رقم (11) عند ألفا أقل من أو يساوي 0.05 عدم وجود تباين دال إحصائيا، وهذا يؤدي إلى قبول جميع فرضيات الباحثة الخاصة بتقييم كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، وفقا للمتغيرات المستقلة: (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، وهذا يؤكد ما تم عرضه من تفسير للنتائج الذي يشير إلى توافق كبير نسبيا في استجابات أفراد الدراسة حول تقييمهم لكتاب العلوم، فالمشكلة في الكتاب كانت مشتركة وفي إجماع على وجودها من قبل المعلمين، وإن كان هناك تبيان طفيف ولكن غير دال إحصائيا.

جدول رقم (12)

ملخص المتوسطات الحسابية لنتائج الدراسة تبعا للمحاور ككل

المحاور	المتوسط	الدرجة
الأهداف التعليمية	**3.55**	**درجة كبيرة**
المحتوى العلمي	**3.37**	**درجة متوسطة**
ملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية	**3.37**	**درجة متوسطة**
التقويم	**3.62**	**درجة كبيرة**
الأنشطة التربوية	**3.39**	**درجة متوسطة**
الوسائل التعليمية	**3.75**	**درجة كبيرة**
المتوسط العام	**3.51**	**درجة كبيرة**

يلاحظ من الجدول رقم (12) أن أعلى المحاور تقديرا كان لمحور الوسائل التعليمية m=3.75، تلى ذلك مباشرة التقويم والأهداف التعليمية على التوالي m = 3.62, 3.55، في حين جاءت الأنشطة التربوية، والمحتوى العلمي، و ملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية في المرتبة الأخيرة m= 3.39, 3.37, 3.37 على التوالي، وإن كانت هذه النتائج قد جاءت مناصفة بين الدرجتين الكبيرة والمتوسطة، فالمتوسط العام لمحاور الدراسة ككل جاء بدرجة كبيرة m=3.51، وتعزو الباحثة ذلك إلى كبر واكتظاظ كتاب العلوم بالمحتوى والمواضيع المتشعبة وعدم ملاءمتها للمرحلة العمرية الحالية للصف الخامس الأساسي. وقد سجلت نتائج الدراسة وفقا لمحور الأنشطة التعليمية اختلافا بسيطا مقارنة مع دراسة صفاء بخيتان، التي أظهرت أن محور الأنشطة التعليمية قد حصل على أعلى التقديرات m=3.65، كما كان هناك اختلاف

مشابه (بسيط) أيضا مع دراسة أيوب (1999) التي توصل فيها أن التقديرات التقويمية لمحور المحتوى والأنشطة جاء على تقدير مقبول بنسبة 65.6%.

وللإجابة عن الأسئلة المفتوحة:

السؤال الأول: ما أهم الصعوبات التي تواجهها في تدريس هذا الكتاب؟ برجاء ذكر هذه الصعوبات وترتيبها وفقا لأهميتها؟

للإجابة عن هذا السؤال، وبعد رصد ما تم تدوينه من قبل المعلمين في الاستبانات، خلصت الباحثة لأهم الصعوبات، وهي مرتبة تنازليا.

- المنهاج طويل نوعا ما (زخم المادة)
- وجود مواضيع أعلى من مستوى التلاميذ (كالتفاعلات الكيميائية، وإنتاج المركبات، الأحافير، أجهزة جسم الإنسان).
- كثرة الأنشطة الموجودة في الكتاب، خصوصا الوحدة الأولى (الجزء الثاني).
- عدم توفر مختبر مجهز تجهيزات مناسبة لتنفيذ الأنشطة.
- تكرار بعض المواضيع مع منهاج الجغرافيا (كالتصحر والري)
- افتقار المنهاج لأسئلة التفكير العلمي خلال تنفيذ الأنشطة
- احتواء الكتاب على أسئلة ليس لها إجابات واضحة في الكتاب.
- كثرة المعلومات في مواضيع معينة مثل المعلومات الواردة في وحدة (التداوي بالنباتات)

السؤال الثاني:

ما الحلول المقترحة التي تراها مناسبة للحد من تلك الصعوبات، برجاء ذكر حلا واحدا لكل صعوبة تم ذكرها آنفا؟
للإجابة على الحلول المقترحة للحد من ما تم ذكره من صعوبات من وجهة نظر المعلمين، فقد رصدت الباحثة الحلول المقترحة الآتية:

- التقليل من عدد الأنشطة، الاختصار من المحتوى والتقليل من التفاصيل المتعلقة خاصة بجهاز الدوران والمركبات والعناصر.
- زيادة عدد حصص العلوم من 4 – 6 حصص في الأسبوع، مع تخصيص حصتين متتاليتين في يوم واحد لأن بعض الأنشطة تستغرق أكثر من حصة صفية.
- تجهزيز المختبر تجهيزا مناسبا
- تكرار بعض المواضيع مع مناهج أخرى
- وضع آلية معينة ليميز الطالب بين العناصر والمركبات تتناسب وعمره.
- توفير الوسائل التعليمية من قبل الوزارة في بداية كل سنة جديدة حسب محتوى الكتاب.
- إهمال التقسيم الجديد لعلامة الطالب (75% اختبارات، 25% عملي) في المرحلة الحالية من عمر الطالب.
- استبدال بعض المواضيع بمواضيع مختصرة عن الفيزياء كالسرعة والتسارع مثلا.
- توفر أشرطة مدمجة C.D خاصة بالبراكين والزلازل ولأجهزة جسم الإنسان
-

الاستنتاجات

- لوحظ أن المعلمين على درجة معقولة من الدراية باشتقاق الأهداف التعليمية بشكل يحقق محتوى كتاب العلوم.
- عدم إشراك المعلمين بوضع اقتراحات وتوصيات عند وضع محتوى كتاب العلوم.
- قدرة المعلمين على تشخيص نقاط القوة والضعف، ومعرفتهم الجيدة بمبادئ القياس والتقويم.
- إدراك ووعي المعلمين بأهمية الوسائل التعليمية كأداة تسهيل وتوصيل المعلومة وترسيخها لدى التلاميذ.
- توافق نسبي في إجابات أفراد عينة الدراسة (ذكور وإناث، فئات عمرية مختلفة، سنوات خبرة مختلفة، المؤهل العلمي) حول تقييم كتاب العلوم.

التوصيات :

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة والاستنتاجات يمكن التوصل إلى التوصيات الآتية :

- أن يهتم المختصين ومتخذي القرار في دائرة المناهج الفلسطينية خلق مواءمة بين محتوى كتاب علوم الصف الخامس الأساسي، والحصص المخصصة لتدريسه، مع دمج حصتين في الأسبوع للتجارب العملية والمخبرية.
- أن يهتم المختصين ومتخذي القرار في دائرة المناهج الفلسطينية بفتح باب حوار فعال لأخذ وجهات نظر المعلمين من ملاحظات في الميدان أثناء تطوير كتاب العلوم، كونهم أقرب للحدث نظرا لانخراطهم في تدريس الكتاب.
- الاهتمام بتطوير مختبرات العلوم ضمن مواصفات قياسية من حيث الأجهزة والمعدات المخبرية في المدارس الأساسية، حتى يتسنى إجراء ما يحويه الكتاب من تجارب.
- الاهتمام بحل مشكلة الاكتظاظ في الصفوف، حتى يتسنى للمعلم ايصال المعلومة للجميع بشكل أكثر فعالية، وإجراء التجارب العلمية والمخبرية بشكل يتناسب وعدد الطلاب في الصف الواحد.
- زيادة عدد حصص العلوم من 4 – 6 حصص في الأسبوع، مع تخصيص حصتين متتاليتين في يوم واحد لأن تنفيذ بعض الأنشطة تستغرق أكثر من حصة صفية.
- تشكيل فريق مختص بدراسة مواضيع قد تكون فوق مستوى التلاميذ كالتفاعلات الكيميائية، وإنتاج المركبات، أجهزة جسم الإنسان، لتتلاءم والمستوى العقلي للتلاميذ.
- تشكيل فريق مختص بدراسة المواضيع المكررة مع كتب أخرى منها كتاب الجغرافيا – التصحر والري.
- التقليل من عدد الأنشطة الموجودة في الوحدة الأولى من الكتاب.
- إغناء المنهاج بأسئلة التفكير العلمي خلال تنفيذ الأنشطة
- العمل على ايجاد حلول نموذية لبعض الأسئلة التي لا يوجد لها إجابات واضحة من خلال تزويد المعلمين بدليل للكتاب.
- اختصار موضوع التداوي بالأعشاب نظرا لإكتظاظه بمعلومات قد تكون فوق مستوى التلاميذ.
- توفر أشرطة مدمجة C.D خاصة بالبراكين والزلازل ولأجهزة جسم الإنسان

المراجع

أولا: المراجع العربية

1. هاشم السامرائي، إبراهيم القاعود، محمد أحمد عقلة المومني (المناهج أسسها، تطويرها، نظرياتها) ط1، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع ، 1995.
2. أفنان نظير دروزي، (المناهج ومعايير تقيمها)، نابلس، فلسطين ، 2006.
3. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم (المنهج المدرسي المعاصر)، ط4، الأردن: دار الفكر ، 2004.
4. أحمد حسين اللقاني، (تطوير مناهج التعليم)، ط1، القاهرة، عالم الكتب 1995.
5. سناء أبو دقة، (تقويم الواقع الحالي للمناهج الدراسية)، النتائج الإحصائية للدراسة الميدانية، المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام، الخطة الشاملة، مركز تطوير المناهج الفلسطينية، 1996.
6. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، (المناهج التربوية الحديثة)، ط5، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.
7. كوثر كوجك، (اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس) ط2، القاهرة عالم الكتب، 2001.
8. محمد السيد علي، (تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج)، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي ، 2003.
9. محمد محمود الخوالدي، (أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي)، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.
10. إبراهيم مهدي الشلبي، (المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج)، ط2، اربد : دار الأمل للنشر والتوزيع، 2000.
11. عبد السلام عبد الرحمن جامل، (أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها)، ط2، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2002.
12. عبد الكريم محمد أيوب، (تقويم كتب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة شمال فلسطين)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 1999
13. جمال عبد ربه زعانين، محمد موسى شبات، (تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في فلسطين للقرن الحادي والعشرين)، مجلة الجامعة الإسلامية، ,غزة سلسلة الدراسات الإنسانية، مج، (10)ع (1)ص 2002
14. أيوب، عبد الكريم محمد، (تقويم كتب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلميم والطلبة شمال فلسطين)، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 1999
15. بشارات، جميل أحمد (تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول ثانوي العلمي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم في مدارس شمال فلسطين)، رسالة ماجستير غير منشور ة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2000
16. مصطفى ,خالد، (تقويم كتاب العلوم العامة الفلسطيني الجديد للصف السادس الأساسي من وجهة نظر معلمي العلوم شمال فلسطين)، رسالة ماجستير غير منشور ة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين 2004

17. بعارة، حسين عبد اللطيف، (مدى التركيز على العمليات العلمية المحتواة في النشاطات التدريسية العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن)، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، الاردن، مج، (18)ع ,(1)ص1 ، 2003
18. رواشدة ,ابراهيم، (ملامح تطويرية في مناهج علوم العاشر)، مجلة البصائر، جامعة البنات الأردنية الأهلية، مج(2) ع(1)، ص14، 1998
19. رواشدة، إبراهيم، (مستوى تطوير مناهج علوم السابع والثامن في الأردن حسب تقدير المعلمين، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية)، مكة المكرمة، مج، (12)ع ,(2)ص1، 2000
20. سنان، محمد احمد، (تطوير مواصفات الكتاب المدرسي واستخدامها في تقييم كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في اليمن)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، 1989
21. يوسف، عبد الرحمن محمد، (تقويم كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والطلاب في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1994
22. جاسم،صالح عبد الله، (تقويم الأسئلة المتضمنة في كتاب الطالب للكيمياء في الصف الرابع الثانوي العلمي بدولة الكويت في ضوء أهداف تدريس الكيمياء في ذلك الصف)، المجلة التربوية، العدد54 ، 2000
23. بخيتان صفاء محمد محمود، (تقييم منهاج العلوم الفلسطيني الجديد للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية)، رسالة ماجستير غير منشور ة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2006.

ثانيا: المراجع الأجنبية

24. Ba, H., Goldenberg, L., & Anderson, L. (2002). A Qualitative Investigation of teachers and the Jason Multimedia Science Curriculum. Eric Document No. 476 763.
25. Ba, H., Martin, W., & Diaz, O. (2002). The Jason Project 's Multimedia Science Curriculum Impact on Student Learning. Eric Document No.475 922.
26. Furio, C., Vilches, A., Guisasola, J., & Romo, V. (2002). Spanish Teacher's Views of the Goals of Science Education in Secondary Education, Journal of RESEARCH IN SCIENCE & TECHNOLOGICAL EDUCATION, Vol (20), Number (1), p(39-52).
27. Linda, D,B,(1997).Efficacy of aguler and ethnic equity in science education curriculum of pre-service teachers,Journal of Research in Science Teaching,34, pp.1019-1038.

تأثير المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيل الطلبة الأكاديمي الآني والمؤجل في تدريس التربية الوطنية

الدكتور فخري رشيد خضر

المقدمة

تهدف العملية التعليمية-التعلمية، إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم، حيث يعد اكتساب المعارف والمهارات الجديدة بالتعليم، اكتساب سلوك جديد أو تغيير سلوك ما في الذات. ويقاس نجاح العملية التعليمية-التعلمية بنجاحها في إطفاء السلوك المرغوب عنه لدى المتعلم، أو إكسابه أنماطاً سلوكية جديدة تتفق مع غايات المجتمع وأهدافه.

وتؤدي الإجراءات التي تتخذ قبيل عملية التدريس، دوراً حيوياً في إنجاح العملية التعليمية-التعلمية، وإثارة دافعية الطلبة للتعّلم، حيث يشير الأدب التربوي إلى عدة إجراءات قبلية يمكن أن تحقق جانباً من مساعي النهوض بالعملية التعليمية التعلمية، من أهمها صياغة الأهداف السلوكية (مصطفى، 2010 ؛ الأحمد ويوسف، 2001). وفي نفس السياق يرى زكري (1987) أن الأهداف السلوكية هي من أهم استراتيجيات ما قبل التدريس، لما لها من دور في تسهيل عملية تعلم الطلبة. فالطلبة يحاولون دائماً أن يتعرفوا على المبررات التي من أجلها يدرسون موضوعاً ما، وكثيراً ما يتشككون في جدوى أو قيمة بعض ما يدرسونه، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على مدى كفاءة المعلم في تحديد أهداف الدروس وصياغتها، ومن هنا ندرك تماماً أن المعلم عندما يخطط لدرسه يكون في أمس الحاجة إلى رصد الأهداف السلوكية، حتى يعطي مبرراً لما يقوم بتدريسه لطلابه (سالم، 1997).

زاد الاهتمام حديثا بعملية التعليم المرتكز على الأهداف السلوكية، لتفوقها في تفسير الأداء المحكي المرجع، وهو الاتجاه الحديث في التربية (عودة، 1998)، فقد أصبح موضوع الأهداف السلوكية، يحظى باهتمام كبير لدى الأوساط التربوية في كثير من دول العالم، وعلى الخصوص بين واضعي المناهج والمعلمين والمشرفين التربويين (Hass & Parkay, 1993)، كما أصبح موضوعاً بارزاً تدور حوله الدراسات والبحوث، وتُعقد له الندوات والمؤتمرات (الملا، 2005) باعتبار الأهداف السلوكية جزءا حيويّا في كل من عمليتي التخطيط والتقويم لجميع الأنشطة التعليمية (Harry & Deborah, 2005). . الهدف ببساطه هو نتاج القيام بعمل ما، والهدف التعليمي هو نتاج العملية التعليمية، وهو جملة تفيد ما يجب على المتعلمين القيام به بعد الإنتهاء من عملية التعليم (Aiken,2000)، وعادة ما تصف هذه الجملة الكفايات التي يجب على الطلبة اكتسابها عند نهاية

عملية التدريس لمادة من المواد (Simon & Taylor,2009 ; Kennedy et al.2006).

يعرّف الهدف السلوكي، بأنه نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً، يمكن ملاحظته وقياسه، ويُتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في نهاية الموقف التعليمي التعلمي (القطامي، 2001). ويجيب الهدف السلوكي عن السؤال الآتي: ما الذي يستطيع الطلبة عمله في نهاية الدرس وهو ما لا يستطيعون عمله قبل بدايته؟ ويلخص أونوجوير (Onogwere,2000) خطة الدرس بأنها عملية تجيب عن الأسئلة الثلاثة الآتية: أين أنا ذاهب؟ كيف أصل إلى هناك؟ وكيف أعرف أني وصلت إلى هناك؟ وعليه فإن الدرس بلا أهداف مثل رحلة مجهولة الاتجاه، ويرى رامسدن (Ramsden, 2003) أن الهدف السلوكي هو عقد أو اتفاق بين المعلم والطالب يتضمن ما سوف يكون الطالب قادرا على القيام به بعد انتهاء عملية التعليم. ويرى مارش (Marsh, 2007) أن الهدف السلوكي، يجب أن يركز على ما يُتوقع من الطالب القيام به عند الانتهاء من عملية التعلم، شريطة أن تكون الخبرات المتضمنة بالهدف السلوكي جديدة، لم يسبق للطالب المرور بها. كما يجب أن يعكس الهدف السلوكي المحتوى التعليمي الرسمي بما يتضمنه من حقائق ومفاهيم ومهارات. ويرى جلبرت (Guilbert, 1984) أن الهدف هو عبارة إخبارية تصف سلوكاً محدداً يمكن قياسه وتصف ما يمكن للمتعلم أداؤه لانخراطه في نشاط تعليمي. والمهم هنا نشاط المتعلم بعد الإنتهاء من الدرس وليس نشاط المعلم أثناء الدرس. ويؤكد شنك (Schunk,1996) و لاثام ولوك (Latham & Locke, 1991) أن الأهداف المحددة الواضحة، التي يمكن قياسها لتحسين مستوى التحصيل أكثر من الأهداف الغامضة غير المحددة وغير القابلة للقياس وكل هدف يجب أن يحتوي على فعل مضارع يصف سلوكاً محدداً، ويحدد اختبار الأنشطة التعليمية والتعلمية ويربط بين محتوى المادة ووسائل تقويمها (Kenedy, et al., 2006; Soulsby, 2009 and Onogwere, 2000).

أورد بني خالد وحمادنه (2011) الشروط والمواصفات الجيدة لصياغة الهدف السلوكي، بأن يكون الهدف محدداً وواضحاً، ويمكن ملاحظته في نتائجه، ويمكن قياسه، وأن يصاغ على أساس مستوى الطالب، وليس على أساس مستوى المعلم، لأن الطالب هو محور العملية التعليمية، وأن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي أو أدائي يشير إلى نوع السلوك ومستواه، وأن تحتوي عبارة الهدف على ما يسمى بالحد الأدنى للأداء. وفي ذات السياق يرى الخطيب (1990) أن صياغة الهدف السلوكي تتضمن أربعة أجزاء: اثنان منها رئيسان وأساسان، لا يمكن الاستغناء عنهما، وهما: الفعل

السلوكي، والمحتوى التعليمي. واثنان اختياريان يمكن الاستغناء عن أحدهما أو كليهما وهما: شرط الأداء، ومعيار الأداء. أما زكريا ومسعود (2006) فيحددان مواصفات صياغة الهدف السلوكي، بأنها تلك التي تستبعد أكبر عدد من البدائل والاحتمالات، بتضمين الهدف واحدة فقط من العمليات التعليمية ، وتستخدم أفضل وصف للسلوك النهائي المطلوب الذي لا يحتمل أي تفسير آخر، وبذلك تكون العبارة دقيقة، وذات مغزى، وفعالة. ويؤكد البغدادي (1998) أهمية الصياغة الجيدة للهدف السلوكي، كونها تسهم في التخطيط لعملية التعلم، بتقديم الإرشادات للمعلم، حول أساليب وكيفية نقل وتوصيل المحتويات المعرفية التعليمية إلى الطلبة، كما تساعد المعلم في اختيار الموضوعات التعليمية، وطرائق التعليم، والأدوات والمعينات خلال عملية التعليم والتعلم، كما تساعد المعلم في بناء الاختبارات، وأدوات التقويم، لقياس تحصيل الطلبة.

ويقترح هاينرتش، 2002; وألبرتو وتراوتمان، 1999 ((Heinrich, 2002; Alberto&Troutman, 1999 أن الكتابة الجيدة للأهداف يجب أن يبين العناصر الآتية:

1- الشخص أو الأشخاص الذين كتبت لهم الأهداف.
2- السلوك المنوي تغييره.
3- الشروط الواجب توفيرها لتحقيق الأهداف.
4- المعايير الواجب استخدامها للتأكد من تحقيق الأهداف.

وينبه نشواتي (1984) إلى أن صياغة الأهداف، في عبارات سلوكية، واضحة، محددة، قابلة للقياس، غير كافية، ما لم يقترن ذلك بتصنيف الأهداف في فئات سلوكية معينة، تحدد نوعية السلوك الذي يجب على المتعلم أداؤه في عملية التعلم. وهذا ما تنبه له مبكرا خبراء المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، الذين اتفقوا خلال اجتماعهم في جامعة شيكاغو في العام 1956م، على تصنيف الأهداف السلوكية في ثلاثة مجالات: المعرفي (Cognitive)، والنفس حركي (Psychomotor)، والانفعالي أو الوجداني (Affective). وتأتي أهمية هذا التصنيف من صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة على الجملة، مع أننا نعرف أن الشخصية كل متكامل، وفريدة في خصائصها، بمعنى أن الهدف من التصنيف التبسيط والتسهيل للمجالات، لا الفصل بينها (بني خالد وحمادنه، 2011). ويفيد هذا التصنيف المعلمين في صياغة أهدافهم في عبارات سلوكية، تحدد نوعية السلوك المتوقع أداؤه من الطالب، بعد انتهاء عملية التدريس (المخزومي، 2003).

ويعد تصنيف بلوم في المجال المعرفي بمستوياته المختلفة، من أكثر أشكال التصنيف شيوعاً واستخداماً في تحديد الأهداف التعليمية، في الأنماط السلوكية، باعتبار أن الاختبارات التحصيلية عادة ما تقيس مستويات هذا المجال (العجيلي، 2005). ويصنف بلوم وآخرون (1985) هذا المجال إلى ستة مستويات مرتبة ترتيباً هرميًّا، يعتمد كل مستوى منها على مدى إتقان المستويات السابقة له، ويقتضي كل مستوى استخدام قدرات عقلية معينة. وفيما يأتي توضيح لهذه المستويات:

- مستوى التذكر: يتمثل في تذكر المعلومات والمعارف، سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة، أو التعرف عليها.
- مستوى الفهم والاستيعاب: وهو القدرة على إدراك معنى المادة التي يتعلمها الطالب، ويشمل هذا أن يصوغ الفكرة بلغته أو أُسلوبه الخاص، بشرط توفر الدقة، أو أن يقوم بشرح وتلخيص وإعادة تنظيم الفكرة
- مستوى التطبيق: ويتمثل في القدرة على توظيف المعلومات والمعارف والنظريات في استعمالات، أو مواقف جديدة.
- التحليل: وهو القدرة على تحليل المعرفة إلى عناصرها الأساسية، مع إدراك أنماط العلاقات.
- التركيب: و يتمثل في القدرة على إنتاج نماذج أو كليات جديدة من أجزاء أو عناصر .
- التقويم: ويتمثل في القدرة إلى إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة، استنادا على معايير داخلية أو معايير خارجية.

إن أهم ما يجب أن يتعرف عليه المعلم في مجال التدريس بالأهداف، هو معرفة مصادر اشتقاقها. ومن وجهة نظر زكريا ومسعود (2006)، تتلخص المصادر الأساسية لاشتقاق الأهداف فيما يلي:

1- اتجاهات المعلم وفلسفته في الحياة: حيث تتباين الاتجاهات والفلسفات بين المعلمين حسب طبيعة كل واحد منهم، وحسب القيم والمبادئ التي يتبناها، لذلك فإن ما يستهوي معلما، وما يستأثر باهتمامه في المحتوى العلمي، لا يكون بالضرورة، هو ما يستأثر باهتمام المعلمين الآخرين. وعليه فإن من المؤكد أن هذا التباين، سوف يؤثر إلى حد بعيد، على صياغة الأهداف التعليمية.
2- موضوع الدراسة: لكل موضوع دراسي مجاله ومستواه، لذلك فإن صياغة الأهداف تكون متدرجة حسب المستوى، ومتدرجة في مجال من مجالات الأهداف، أو في مجالات متعددة حسب المحتوى التعليمي،

أو متأثرة بمجال أو مستوى بقدر أكبرمما هو في المجالات والمستويات الأخرى.

3- الأهداف بعيدة المدى (الغايات): تعد الغايات المصدر الأساس لاشتقاق الأهداف التعليمية، باعتبارها تعبر عن الوجهة العامة لفلسفة التربية، وللتوجهات السياسية والاجتماعية في مرحلة معينة من مراحل نمو المجتمع.

4- التطور العلمي والتقدم التكنولوجي العالمي: يؤدي التطور العلمي والتقدم التكنولوجي إلى إعادة النظر باستمرار في الأهداف التعليمية، وذلك لظهور نظريات جديدة في المجال التربوي والنفسي، كما يتدخل التقدم العلمي في إنتاج وظهور وسائل لم تكن موجودة من قبل، قد تقلب كل مفاهيمنا، وتقدم تصورا غير الذي كنا نتصوره.

5- الظروف البيئية: وهي كل ما يحيط بالمتعلم من ظواهر طبيعية، أو فيزيائية، أو اجتماعية. فانتشار ظاهرة التدخين بين طلبة المدارس يحتم على القائمين بالتعليم في الميدان الاهتمام بهذا الجانب أو بهذه الظاهرة، بإدراج أهداف قد لا تكون موجودة من قبل لحمل الطلبة على السلوك السوي.

6- خصائص المتعلم: المتعلم هو محور العملية التربوية، فمهما تكن الأهداف جيدة ومشتقة بطريقة صحيحة من مصادرها الأساسية، تبقى جوفاء إن لم تعبر عن المدخلات السلوكية للمتعلم، وعن حاجاته، وخلفيته الاجتماعية، وتوقعاته، وآماله، وطموحاته، فإذا أخذ المعلم عند صياغته للأهداف التعليمية هذا العنصر مأخذ الجد فسيصل في النهاية إلى تصميم نظام تعليمي جيد، مما ينعكس إيجابا على زيادة الدافعية للمتعلم وبالتالي على نجاح العملية التعليمية كلها.

وبالرغم من المزايا المتعددة للأهداف السلوكية، فهناك بعض المحددات في استخدامها في التدريس، لخصها المخزومي (2003) في الآتي:

- صياغة الأهداف السلوكية تبدو للمدرسين عملاً شاقاً، وتستغرق وقتا ليس بقصير، وهم لا يملكون الوقت والرغبة لوضعها وصياغتها.
- هناك أنشطة تعليمية مرافقة، على الطالب أن يتقنها إلى جانب إتقانه المحتوى الدراسي.
- لدى الطلبة طرق معينة لتنظيم المحتوى، فبعض الطلبة يتعلمون دون طريقة تدريسية منظمة، ودون وضع أهداف متسلسلة.

- بعض المواد والمواضيع الدراسية قد لا يحتاج إلى أهداف، مثل الفن، لذلك هناك شك بأن الطلبة يستطيعون تعلم تلك المواضيع جيداً بأهداف سلوكية.
- قد لا تتفق الأهداف السلوكية المصاغة مع ظروف غرفة الصف، أو أعداد الطلبة، أو الإمكانات المادية المتوفرة، وهي عوامل قد تعيق تحقيق بعض الأهداف.

إلا أن توق وعدس (1984)، يؤكدان في هذا السياق أن العملية التعليمية-التعلمية، تفتقد ثلاث خصائص أساسية لو لم تستند إلى الأهداف السلوكية وهي :

1-لا يكون التقويم دقيقاً، حيث إننا نفقد المعيار المناسب الذي سنحكم به على مقدار تقدم الطلبة.

2- لا نستطيع اختيار المواد أو المحتوى أو الطريقة بشكل مناسب.

3- لا يمكن للمتعلم أن يقوّم تحصيله أو أداءه بنفسه.

وفيما يتعّلق بتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، نجد اهتماماً بالغاً لدى علماء التربية في هذا الموضوع، كونه يؤثر إيجاباً في تنظيم وترتيب أولويات التعلم لدى الطلبة، ويساعد في تقويم ما أحرزوه من تقدم في عملية التعلم، ويشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم (Uche & Umeron, 1998)، كما يساعد على تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في إثارة دافعيتهم للاهتمام بما يتعلمونه، وهذا بدوره يعمل على حدوث التعلم ذي المعنى الذي يشارك في زيادة التحصيل والقدرة على الاحتفاظ بخبرات التعّلم السابقة واسترجاعها عند الحاجة (Okoro, 2001 ؛ الزغول والبكور، 2001).

وعلى المعلم أن يقوم بدوره الايجابي والفعال في العملية التعليمية، وذلك بتوضيح الأهداف التعليمية لطلبته، ويستطيع تحقيق ذلك باستخدام مجموعة من المهارات والأساليب والطرق منها (زكريا ومسعود، 2006):

-أن يوضح للطلبة الهدف الذي يسعى لتحقيقه، فيبين لهم المعارف أو المهارات أو الاتجاهات التي يتوقع منهم إتقانها، أو ممارستها، أو أداءها في نهاية التعلم.

-أن يعرض على الطلبة نماذج متشابهة لما يتوقع منهم في نهاية الحصة.

-أن يطرح أسئلة ذات علاقة مباشرة بالأهداف التعليمية التي بيّنها لطلبته.

-أن يقوم بمشاركة طلبته بربط عناصر الدرس بعضها ببعض من أجل وضوح الهدف.

-أن يربط الهدف بحاجات الطلبة النفسية والعقلية والاجتماعية، لتحفيزهم وإثارة الدافعية لديهم.

جدير بالذكر أن الاهتمام بالأهداف السلوكية لم يسجل أي تراجع، بل بالعكس فقد زاد الاهتمام بعملية التدريس المرتكزة على الأهداف السلوكية. فالأهداف توجه عملية التعليم على الجملة، وعملية التقويم على الخصوص (عودة، 1998). ونظراً للاهتمام المتزايد بعملية تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، فقد أجريت دراسات عديدة لاستقصاء فاعليتها وتأثيرها في جوانب متنوعة للعملية التعليمية التعلمية، وعلى الخصوص في التحصيل. ومن الدراسات التي استعرضها الباحث: الدراسة التي قام بها (Beskeni, Yousuf, Awang, & Ranjha, 2011) وهدفت للتحقق من مدى فعالية معرفة الطلبة المسبقة، للأهداف التعليمية في تحسين فهم المفاهيم الكيميائية الصعبة، في المرحلة الثانوية. وتكونت العينة من (557) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية في المملكة المتحدة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن تزويد الطلبة بالأهداف التعليمية قبل بدء التدريس، ترتب عليه آثار ايجابية من حيث تحسين فهم المفاهيم الكيميائية الصعبة.

دراسة مصطفى (2010)، هدفت إلى بيان أثر استخدام الأسئلة التحضيرية، وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، في التحصيل العلمي، والاحتفاظ بالتعلم. وطبقت الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسي، في مبحث التربية الإسلامية. تكونت عينة الدراسة من (199) طالباً وطالبة، وزعوا في أربع مجموعات: ثلاث منها تجريبية، درست الأولى باستخدام الأسئلة التحضيرية، والثانية باستخدام تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، والثالثة باستخدامهما معاً. أما المجموعة الرابعة فكانت ضابطة، ودرست بالطريقة التقليدية. وتمثلت أداتا البحث في المادة التعليمية، واختبار تحصيلي مكون من (30) فقرة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث، والمجموعة الرابعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث.

وحاولت دراسة الغداني (2005)، التعرف على أثر تزويد الطلبة بالأهداف التعليمية في التدريس، في تحصيلهم الدراسي الفوري والمؤجل، في وحدة الفقه، في مادة التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، حيث تم وضع قائمة بالأهداف التعليمية مشتقة من دليل المعلم والوحدة الدراسية، كما تم بناء اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الفوري والمؤجل للطلبة، تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا، موزعين في مجموعتين: تجريبية زُوّدت بالأهداف التعليمية، وضابطة لم تزود بالأهداف التعليمية، وبعد انتهاء التجربة طبق الاختبار التحصيلي على المجموعتين، لقياس التحصيل الفوري، ثم أعيد تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع لقياس التحصيل

المؤجل. وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

أما دراسة منصر (2004)، فقد هدفت إلى تحديد أثر معرفة الطلبة المسبقة، بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي في مادة التاريخ، للصف الثامن الأساسي، في محافظة لحج اليمنية. تكونت العينة من(132) طالباً وطالبة، بواقع (64) طالباً و(68) طالبة، موزعين على أربع شعب اختيرت عشوائياً, وقد تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية عدد أفرادها(32) طالباً و(34) طالبة والأخرى مجموعة ضابطة عدد أفرادها(32) طالباً و (34) طالبة, وتم تزويد طلبة المجموعة التجريبية بالأهداف السلوكية مسبقاً قبل التدريس , والمجموعة الضابطة بدون أهداف سلوكية. وأعد الباحث قائمة بالأهداف السلوكية بلغت 72 هدفاً سلوكياً، واختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، بلغ عدد أسئلته 52 تقيس مستويات التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق. وقد طبق الاختبار بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين زودوا بالأهداف السلوكية، على طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتزودوا بتلك الأهداف، في التحصيل العام وفي مستويات التذكر والفهم. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مستوى التطبيق.

وقام الأغا وقصيعة (2002)، بدراسة كان من أهدافها تقصي أثر استخدام الأهداف السلوكية على التحصيل والاحتفاظ، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعية، بمقارنتها بالطريقة التقليدية. ولأغراض الدراسة تم تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية، على طلبة المجموعة التجريبية، التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية وعلى طلبة المجموعة الضابطة التي درست دون تزويدها بالأهداف، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في التحصيل أو الاحتفاظ، بين طلبة المجموعة التجريبية التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية، وطلبة المجموعة الضابطة التي درست دون تزويدها بالأهداف.

وهدفت دراسة باركر وهابكويس ,Barker & Hapkiewicz), (2001إلى تقصي تأثير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في التعلم العرضي، والتعلم الوثيق الصلة بالموضوع (التعلم القصدي)، على مستويين من مستويات تصنيف بلوم. تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً من مستوى البكالوريوس، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم تنظيمهم في ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى، دُرّست حسب مستوى الأهداف المعرفية، المستوى الأول من مستويات بلوم. والمجموعة التجريبية الثانية دُرّست حسب مستوى الأهداف التقويمية، المستوى الأخير من مستويات

بلوم. والمجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة، دُرّست من غير أهداف. وقد كانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً قُدم للمجموعة الأولى، وله علاقة مباشرة بمستوى الأهداف المعرفية، والمجموعة الثانية قُدم لها اختبار تحصيلي وله علاقة مباشرة بمستوى الأهداف التقويمية . وكان من أبرز نتائج الدراسة أّنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجموع التعلم بين المجموعات الثلاث، حيث لم يكن للأهداف دور هام في تحسين التعلم.

كما بين درابر (Draper, 2001) في دراسته أن تعريف الطلبة بالأهداف قبل بدء الدراسة قد يقود إلى تعلم سطحي وبالتالي إلى ذاكرة قصيرة. كما أكد أنه ليس جميع الأهداف التربوية المتوخاه تناسب بالضرورة جميع الطلبة، وقامت الملا (1999)، بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، على تحصيلهم الدراسي واحتفاظهم به، في مقرر القراءة بالصف الأول الإعدادي بدولة قطر، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى: تجريبية زودت بالأهداف السلوكية وبلغ عددها (115) طالباً وطالبةً. والثانية: ضابطة درست مقرر القراءة دون استخدام الأهداف السلوكية، وبلغ عددها (108) طالباً وطالبة. وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى تحصيل الطلبة في مقرر القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، يؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي، وزيادة قدرتهم على الاحتفاظ بالمادة العلمية المتعلمة لمدة أطول، بمقارنتهم بمستوى أداء المجموعة الضابطة.

وأجرى القاعود (1992) دراسة استهدفت معرفة أثر تزويد طلبة الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم، في مادة الجغرافيا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (4) مجموعات: مجموعتين للذكور زُوّدت الأولى بالأهداف السلوكية قبل البدء بالتدريس، والثانية لم تزود بالأهداف. ومجموعتين للإناث، زُوّدت الأولى بالأهداف السلوكية قبل البدء بالتدريس، والثانية لم تزود بمثل هذه الأهداف. وقد استخدمت الدراسة أداتين هما :قائمة الأهداف السلوكية، والاختبار التحصيلي. وأبرزت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية، في التحصيل الكلي بين الطلبة الذين زودوا بالأهداف السلوكية، والذين لم يزودوا بهذه الأهداف لصالح الفريق الأول، كما أظهرت تفوق الإناث على الذكور في مستوى التحصيل الكلي.

وقام القزاز (1991)، بدراسة هدفت إلى اختبار أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية بمستويات (المعرفة والفهم والاستيعاب والتطبيق) في التحصيل وفي احتفاظ طلبة الصف السادس الأساسي، بمادة التربية الاجتماعية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً قسموا إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة، كما تم تقسيم المجموعتين إلى ثلاث فئات،

حسب المستوى التحصيلي في مادة التربية الاجتماعية، (مرتفع، متوسط، منخفض). استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي، في مادة التربية الاجتماعية، تُعزى إلى إستراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية التي عرف طلبتها مسبقاً الأهداف السلوكية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى إلى المستوى التحصيلي.

وهدفت دراسة خضر (1989) إلى الكشف عن أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في تحسين تحصيلهم المباشر والعارض، في مادة الجغرافيا للمرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من شعبتين للذكور بلغ عددهم (38) طالباً وشعبتين للإناث بلغ عددهن (50) طالبة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً، طبق على أفراد العينة قبل وبعد تزويدهم بالأهداف السلوكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في تحسين تحصيلهم المباشر والعارض مجتمعين وكلاً على حدة.

كما أجرى أهلاوات (Ahlawat, 1988) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأهداف السلوكية في تحصيل طلبة الصف العاشر، في مبحث الدراسات الاجتماعية بالأردن، وفي قدرتهم على الاحتفاظ بالتعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر، من ذوي التحصيل العالي والمتوسط والمنخفض، وكانت الأهداف التي قدمت لهم ضمن المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم وهي :المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق. وأظهرت نتائج الدراسة وجود آثار إيجابية ومفيدة للأهداف السلوكية، بين مجموعات الطلبة ذوات المستويات المختلفة.

وهناك دراسات أخرى تبين أهمية تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية قبل البدء في الدراسة على تحصيلهم الأكاديمي. ومن هذه الدراسات دراسة جوات وته (Guat & Teh, 2002) ودراسة أولسون (Olson, 1973) و مارزانو (Marzano, 2007) وهك ولونج (Huck & Long, 1973) و روجوبير (Rughubir, 1979).

يلاحظ من العرض السابق للدراسات والبحوث العربية والأجنبية، وجود اتفاق بين أغلب الباحثين، على أهمية تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في عملية التدريس، وعلى أثرها الإيجابي في زيادة تحصيل الطلبة (القاعود، 1992 ؛ خضر، 1989 ؛ منصر، 2004 ؛ Beskeni, et. al., 2011)، وفي زيادة التحصيل والاحتفاظ به معا (مصطفى، 2010 ؛ الغداني، 2005 ؛ الملا، 1999 ؛ القزاز، 1991 ؛Ahlawat, 1988)، في حين كان هناك

ثلاث دراسات بينت عدم فعالية تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في زيادة التحصيل (الأغا وقصيعة، 2002 ؛ Barker & Hapkiewicz, 2001; Draper, 2001) ويمكن التعقيب على هذه النتائج بما ذكره زكريا ومسعود (2006)، أنه بالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت موضوع تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية واستخدامها في المجال التعليمي، ونظرا للنتائج المتعارضة، في بعض الأحيان، فإن المجال يبقى مفتوحا وواسعا لإجراء المزيد من الدراسات في هذه المسألة.

كذلك يلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي أجريت للتأكد من فاعلية تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في المرحلة الجامعية، على تحصيلهم الدراسي والاحتفاظ به، فقد كانت هناك دراستان فقط، هما دراسة (Barker & Hapkiewicz, 2001)، تناولت التحصيل الآني فقط، وقد أجريت في بيئة غير عربية، في حين كانت الغالبية العظمى من الدراسات تتناول طلبة المدارس بمختلف المراحل والصفوف. كما يلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة عدم اختصاص أية دراسة بتناول مادة التربية الوطنية والمدنية بشكل منفرد، فقد بحثت هذه المادة ضمن مبحث الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي (الأغا وقصيعة، 2002 ؛ Ahlawat, 1988)، أو ضمن مبحث التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا (القزاز، 1991).

وبالتالي تتميز هذه الدراسة من الدراسات السابقة في أنها الدراسة الأولي في حدود علم الباحث واطلاعه، التي تجرى في الأردن، للتعرف على أثر تزويد طلبة المرحلة الجامعية ، بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الآني والمؤجل في مادة التربية الوطنية.

وينبه الباحث إلى أنه أفاد من الدراسات السابقة في اختيار منهجية الدراسة المناسبة، وتصميمها، وتحديد الأسلوب الإحصائي المستخدم، وفي مناقشة النتائج.

مشكلة الدراسة:

منذ العام 2007، أقر مجلس التعليم العالي في الأردن تدريس مادة التربية الوطنية، مساقاً إجبارياً لجميع طلبة الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، وذلك لما للجامعات من دور فاعل في ترسيخ الانتماء الوطني، انطلاقاً من الإيمان بأن تحقيق أية أهداف وطنية ، أو سياسات عامة، يحتاج إلى مصادر التربية والتعليم، وعلى الخصوص الجامعات، لإخراجه إلى حيز الوجود في خطط مدروسة. وبناءً على ذلك جاء إقرار مساق التربية الوطنية مادة إجبارية، في الجامعات الأردنية، بهدف تعميق الشعور بالانتماء للوطن ،

والإخلاص للدولة، والعمل على إيجاد جيل قادر على المشاركة في القضايا الوطنية.

والباحث من واقع خبرته العملية في تدريس مادة التربية الوطنية لطلبة الجامعات، لاحظ ضعف مشاركة الطلبة في هذه المادة، وقلة اهتمامهم بالمواضيع المطروحة للنقاش، كون هذه المادة متطلباً إجبارياً قد لا يتفق مع تخصصاتهم الدراسية وعلى الخصوص العلمية منها، فكما ذكر سالم (1997) فإن الطلبة يحاولون دائماً أن يتعرفوا على المبررات التي من أجلها يدرسون موضوعاً ما، وكثيراً ما يتشككون في جدوى أو قيمة ما يدرسونه. ومن هنا يأتي دور المدرس الجامعي في إعطاء المبرر لما يقوم بتدريسه لطلابه، وبما أنه من الممكن استخدام الأهداف السلوكية إستراتيجية لما قبل التدريس، حيث إن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية يحفزهم للتعلم، واسترجاع خبراتهم السابقة والاحتفاظ بها (Okoro, 2001 ؛ الزغول والبكور، 2001)، فمن المجدي تفعيلها في تدريس مادة التربية الوطنية، فجاءت هذه الدراسة لبيان أثر تزويد الطلبة الجامعيين بالأهداف السلوكية لمادة التربية الوطنية، في تحصيلهم الدراسي الآني والمؤجل.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما أثر تزويد الطلبة الجامعيين بالأهداف السلوكية، في تحصيلهم الدراسي الآني لمادة التربية الوطنية؟
2- ما أثر تزويد الطلبة الجامعيين بالأهداف السلوكية، في تحصيلهم الدراسي المؤجل لمادة التربية الوطنية؟

فرضيات الدراسة:

انبثق عن سؤالي الدراسة الفرضيتان الآتيان:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في التحصيل الآني للطلبة الجامعيين، في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في التحصيل المؤجل للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

- تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تجرى في الأردن، في حدود علم الباحث واطلاعه، للتعرف على أثر تزويد طلبة المرحلة

الجامعية، بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الآني والمؤجل في مادة التربية الوطنية.

- من المؤمل أن يفيد مدرسو مادة التربية الوطنية، في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، من نتائج هذه الدراسة برفع مستوى الإجراءات التدريسية التي يّتبعونها في المحاضرات.
- تشارك هذه الدراسة في توعية الطلبة الجامعيين، بأهمية الأهداف السلوكية، وبيان فاعليتها من أجل استخدامها والإفادة منها.
- تعدّ هذه الدراسة حافزاً لإجراء دراسات مشابهة، لتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في باقي الجامعات الأردنية، في مساق التربية الوطنية، وغيره من المساقات الدراسية.

هدف الدراسة :

تمثل هدف الدراسة، في التعرف على أثر تزويد الطلبة الجامعيين، بالأهداف السلوكية لمادة التربية الوطنية، في تحصيلهم الدراسي الآني والمؤجل بمستويات (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق).

التعريف بالمصطلحات إجرائيا:

الأهداف السلوكية: هي الأهداف التي تمت صياغتها بعبارات إجرائية (Behavioral objectives)، وبلغة محددة، ودقيقة، وواضحة، وقابلة للملاحظة والقياس (القاسم، 2000).

وفي هذه الدراسة تتمثل الأهداف السلوكية في قائمة الأهداف التي أعدها الباحث للفصلين: الرابع (المحور السياسي)، والخامس (المجتمع الأردني)، من كتاب "التربية الوطنية" (الثبيتات ورباح والخضور، 2010)، المقرر في جامعة البترا في تدريس مادة التربية الوطنية، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2010-2011م.

مادة التربية الوطنية: متطلب جامعي تم إقراره من مجلس التعليم العالي الأردني، مادة إجبارية لجميع طلبة الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة منذ العام الدراسي 2007-2008م.

التحصيل الآني: ما يكتسبه الطالب من الحقائق والمفاهيم والمهارات الواردة في الفصلين: الرابع (المحور السياسي)، والخامس (المجتمع الأردني)، من كتاب "التربية الوطنية"، بعد تعرضه للخبرات التعليمية، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب، في اختبار التحصيل الآني الذي أعده الباحث، وطبقه على الطلبة بعد الانتهاء من عملية التدريس مباشرة.

التحصيل المؤجل: ما يكتسبه الطالب من الحقائق والمفاهيم والمهارات الواردة في الفصلين: الرابع (المحور السياسي)، والخامس (المجتمع

الأردنـي)، مـن كتـاب "التربيـة الوطنيـة"، بعـد تعرضـه للخبـرات التعليميـة، ويقاس بالعلامة التـي يحصـل عليهـا الطـالب فـي اختبـار التحصـيل الـذي أعده الباحث، وطبقه على الطلبة بعد مرور أسبوعين على تطبيق اختبار التحصـيل الآنـي.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة في الآتي:

- المحدد البشري: عينة الدراسـة الحاليـة، وهـم الطلبـة الجـامعيون فـي مرحلـة البكالوريوس.
- المحدد المكاني: جامعة البترا الواقعة في مدينة عمان بالأردن.
- المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة خـلال الفصـل الثـاني مـن العـام الدراسـي 2010- 2011م.
- المحددات الموضـوعية: اقتصـرت الدراسـة علـى فصـلين فقط مـن الكتـاب المقـرر لمـادة التربيـة الوطنيـة، وهمـا الرابـع (المحـور السياسـي)، والخـامس (المجتمع الأردني)، كما اقتصـرت قائمـة الأهداف السـلوكية علـى المسـتويات الثلاثة الأولى حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي، وهي (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق).

الطريقة والإجراءات :

مجتمع الدراسة :

تكـون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع الطلبـة الدارسـين لمـادة التربيـة الوطنية في جامعة البتـرا، فـي الأردن، فـي الفصـل الثـاني مـن العـام الدراسـي 2010-2011م، البالغ عددهم (845) طالباً وطالبة، موزعين في (18) شعبة دراسية.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (140) طالبـا وطالبـة، مـوزعين فـي أربـع شعب دراسية، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث كانت الشـعبة هـي وحـدة الاختبـار. كمـا تـم توزيـع الشـعب الأربـع عشـوائيا فـي المجمـوعتين: الضابطة والتجريبية، على النحو الآتي:

1- المجموعة التجريبية: وبلغ عدد أفرادهـا (72) طالبـاً طالبـة، درسـوا بتزويدهم بالأهداف السلوكية.

2- المجموعة الضابطة: وبلغ عدد أفرادهـا (68) طالبـاً طالبـة، درسـوا دون تزويدهم بالأهداف السلوكية.

والجـدول (1) يوضـح توزيـع عينـة الدراسـة فـي المجمـوعتين التجريبية والضابطة

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد الشعب	عدد الطلبة
التجريبية	2	72
الضابطة	2	68
المجموع	4	140

أدوات الدراسة:

تألفت أدوات الدراسة من قائمة الأهداف السلوكية، والاختبار التحصيلي.

أ- قائمة الأهداف السلوكية

مرت عملية إعداد قائمة الأهداف السلوكية بالخطوات الآتية:

1- اختيار الوحدة الدراسية:

اختار الباحث المادة التعليمية الواردة في الفصلين الرابع (المحور السياسي)، والخامس (المجتمع الأردني)، من كتاب (التربية الوطنية) المقرر على الطلبة الدارسين لمادة التربية الوطنية، في جامعة البترا للعام الدراسي 2010-2011م.

2- تحليل محتوى الوحدة:

- بعد أن تم اختيار الفصلين الدراسيين تم تحليل محتواهما، لاستخراج الحقائق والمفاهيم والمهارات الواردة فيهما.
- تحديد أهم الحقائق والمفاهيم والمهارات المرغوب في اكتسابها في العملية التدريسية.

3- صياغة الأهداف السلوكية:

- تم تحديد الفعل السلوكي الدقيق الذي يحسن في المتعلم أن يقوم به مثل (يفسر، يذكر، يقارن الخ).
- تحديد المحتوى التعليمي في العبارة السلوكية.
- بلغ عدد الأهداف السلوكية بصورتها الأولية (22) هدفا، توزعت على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق).

4- تم عرض قائمة الأهداف السلوكية، ومحتوى المادة العلمية، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، مكونة من (8) محكمين، بهدف الحكم على مناسبة قائمة الأهداف السلوكية لمحتوى المادة التعليمية. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين بعين الاعتبار، حيث تم حذف هدف سلوكي واحد من القائمة، وأعيدت صياغة بعض الأهداف. والملحق رقم "1" يبين قائمة الأهداف السلوكية.

ب- الاختبار التحصيلي في مادة التربية الوطنية

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي، في المادة التعليمية الواردة في الفصلين: الرابع (المحور السياسي) والخامس (المجتمع الأردني)، من كتاب التربية الوطنية المقرر على الطلبة الدارسين لهذه المادة، في جامعة البترا، في العام الدراسي 2010-2011، وقد روعي في الاختبار، بعد تحليل محتوى الوحدتين، لتحديد الحقائق، والمفاهيم، والمهارات، أن يقيس التعلم (القبلي، والآني، والمؤجل)، في الجوانب الثلاثة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر، الفهم والاستيعاب، والتطبيق). وروعيت في وضعه تغطية معظم أجزاء المادة التعليمية، فتنوعت أسئلته لتغطي مستويات أهدافه المتنوعة، وكانت أربعين سؤالاً، من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

وقد راعى الباحث في صياغة الأسئلة ما يأتي:

1- أن تكون سليمة من الناحيتين اللغوية والعلمية، وشاملة للمحتوى التعليمي المختار.
2- أن تكون محددة وواضحة وخالية من الغموض.
3- انتماء كل منها للمستوى الذي يقيسه (تذكر- فهم واستيعاب- تطبيق).
4- أن يتكون كل سؤال من مقدمة تعقبها أربعة بدائل لتقليل التخمين.
5- أن تكون الأسئلة مناسبة للمستوى العمري والعقلي للطلبة الجامعيين.
6- أن تكون البدائل واضحة متجانسة مع المقدمة، وأن يكون بديل واحد فقط صحيحاً وأن تكون بقية البدائل محتملة الصحة من وجهه نظر الطلبة.

والجدول (2) يوضح جدول المواصفات للاختبار التحصيلي.

الجدول (2)
جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

الأوزان النسبية وعدد الأسئلة	التذكر	الفهم والاستيعاب	التطبيق	المجموع
الوزن النسبي	%50	%25	%25	%100
عدد الأسئلة	20	10	10	40

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية مكونة من (8) محكمين. وذلك بهدف التأكد من مدى وضوح أسئلة هذا الاختبار وصحتها من الناحية العلمية، ومدى دقة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ومدى شمول أسئلة هذا الاختبار للمادة العلمية، ومناسبة الأسئلة لمستويات الأهداف التي تندرج تحتها، وأي ملاحظات يرونها مناسبة. وبعد الإطلاع على ملاحظات المحكمين وآرائهم واقتراحاتهم، تم الأخذ بهذه الآراء وتعديل ما تم اقتراحه من قبل المحكمين، وتمثلت في إعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض البنود بحيث يتم مراعاة قياس المستويات الثلاثة (تذكر- فهم واستيعاب- تطبيق-) بشكل أكثر موازنة، وبذلك بقي الاختبار التحصيلي مكوناً من (40) فقرة.

تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية، على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج مجتمعها بهدف:

أ- تحديد زمن الاختبار التحصيلي.

ب- حساب معامل الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي.

ج - استخراج معامل الثبات للاختبار التحصيلي.

وفيما يأتي توضيح ذلك:

أ- تحديد زمن الاختبار التحصيلي:

لتحديد زمن الاختبار تم تطبيق المعادلة التالية:

الزمن الملائم للاختبار التحصيلي =

زمن خروج الطالب الأول من الاختبار+زمن خروج الطالب الأخير من الاختبار(بالدقائق)

2

حيث جاء ذلك كالتالي: 40+50 (دقيقة)

2

وبالتالي يكون الزمن الملائم للاختبار التحصيلي = 45 دقيقة

ب- معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي:

لمعرفة الأسئلة التي تتصف بعدم قدرتها على التمييز بين الطلبة، وكذلك الأسئلة التي تتصف بالصعوبة الشديدة أو السهولة الشديدة، تم تصحيح إجابات طلبة العينة الاستطلاعية على الاختبار، ثم تم استخراج معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لجميع الأسئلة، كما تم استخراج معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي باستخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة =

عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة × 100

عدد الطلبة الذين اختبروا

تم استخراج معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي بالمعادلة الآتية:

معامل التمييز =

الإجابات الصحيحة للفئة العليا- الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا ×100

عدد الطلبة في إحدى المجموعتين

ويبيّن الجدول (3) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي البالغ عددها (40).

الجدول (3)

معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.50	0.60	21	0.30	0.60
2	0.57	0.47	22	0.43	0.60
3	0.60	0.27	23	0.47	0.67
4	0.40	0.80	24	0.47	0.27
5	0.33	0.27	25	0.40	0.40
6	0.43	0.33	26	0.37	0.33

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
7	0.43	0.47	27	0.63	0.47
8	0.40	0.40	28	0.27	0.40
9	0.27	0.53	29	0.47	0.27
10	0.40	0.40	30	0.37	0.47
11	0.37	0.33	31	0.47	0.40
12	0.47	0.40	32	0.43	0.73
13	0.70	0.47	33	0.47	0.27
14	0.23	0.33	34	0.33	0.67
15	0.23	0.47	35	0.23	0.33
16	0.27	0.40	36	0.57	0.47
17	0.43	0.73	37	0.30	0.33
18	0.47	0.67	38	0.73	0.40
19	0.63	0.73	39	0.27	0.27
20	0.40	0.67	40	0.23	0.33

يظهر الجدول (3)، أن قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي المطبق على العينة الاستطلاعية تراوحت بين (0.23 – 0.73)، مما يعني عدم وجود أسئلة ذات معامل صعوبة أكثر من (0.85) أو أقل من (0.20). كما يلاحظ أن قيم معاملات التمييز تراوحت بين (0.27 – 0.80)، مما يعني عدم وجود أسئلة ذات معامل تمييز أقل من (0.20). وتعد هذه القيم مقبولة تربوياً (الكيلاني وعدس والتقي، 2008) لاستخدام هذا الاختبار في هذه الدراسة، وبناءً عليه لم يتم حذف أي من أسئلة الاختبار التحصيلي في ضوء معاملات الصعوبة والتمييز.

معامل الثبات للاختبار التحصيلي:

تم التحقق من ثبات هذا الاختبار، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) (الثبات عبر الزمن)، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالبا وطالبة، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين

التطبيقين الأول والثاني، وبلغت قيم معاملات الارتباط كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

قيم معاملات الثبات للاختبار التحصيلي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

الرقم	المجال	معامل الثبات
1	التذكر	0.884
2	الفهم والاستيعاب	0.917
3	التطبيق	0.892
	اختبار التحصيل	0.903

وتعد هذه القيم مناسبة، وتدل على أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع. وبهذا يكون الاختبار التحصيلي بصورته النهائية مكوناً من (40) سؤالاً يبينه الملحق رقم (2).

تصحيح الاختبار التحصيلي

فيما يتعلق بتصحيح الاختبار تم إعداد ورقة الإجابة النموذجية؛ بوضع مفتاح الإجابة للأسئلة. ثم تم التصحيح من قبل الباحث، وقد أعطيت درجة واحدة لإجابة الطالب الصحيحة ، وأعطيت الدرجة صفر للإجابة الخاطئة. وبهذا تكون العلامة الدنيا للاختبار (صفر) والعلامة القصوى (40).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بما يأتي:

1- إعداد أدوات الدراسة، وتتمثل في قائمة الأهداف السلوكية، والاختبار التحصيلي، وتم التحقق من صدقها وثباتها كما مر سابقاً.
2- تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها بصورة نهائية. وتم توزيع عينة الدراسة عشوائيا تبعاً لتزويدهم بالأهداف السلوكية في مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تزويدها بالأهداف السلوكية، ومجموعة ضابطة لم تزود بهذه الأهداف.
3- تم تطبيق الاختبار التحصيلي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، قبل البدء في التدريس (التطبيق القبلي) لغايات الضبط الإحصائي.
4- تم تدريس المحتوى التعليمي لطلبة المجموعة التجريبية، بعد تزويدهم بالأهداف السلوكية في بداية الفصل الدراسي "المعالجة التجريبية" في حين تم تدريس المجموعة الضابطة المحتوى التعليمي دون تزويدهم بالأهداف السلوكية.

5- بعد الانتهاء من تنفيذ التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق الاختبار التحصيلي في المجموعتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي) لقياس التحصيل الآني للطلبة.
6- بعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار التحصيلي الآني تم تطبيق الاختبار التحصيلي مرة أخرى في المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس التحصيل المؤجل للطلبة.
7- تم جمع البيانات وتفريغها في جداول خاصة بذلك، ثم إدخال البيانات على الحاسوب من اجل معالجتها إحصائيا باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).

منهجية الدراسة :

بما أن الدراسة بحثت أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية لمادة التربية الوطنية، في تحصيلهم الدراسي الآني والمؤجل فإن المنهجية التي تم إتباعها هي المنهج شبه التجريبي، بالتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ثم تنفيذ المعالجة التجريبية (تدريس المحتوى التعليمي بعد تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)، وبعد الانتهاء من تنفيذها أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي (البعدي) لقياس التحصيل الآني، وبعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار البعدي، تم تطبيق الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل المؤجل.

تصميم الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) على النحو الآتي:

O3	O2	X	O1	المجموعة التجريبية
O3	O2		O1	المجموعة الضابطة

حيث إن:

(O1) = التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.
(X) = المعالجة التجريبية (تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية).
(O2) = التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لقياس التحصيل الآني.
(O3) = إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل المؤجل.

متغيرات الدراسة :

أولاً: المتغير المستقل :

- الأهداف السلوكية

1- تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية　　2- عدم تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية

ثانياً: المتغير التابع :

التحصيل الآني والمؤجل للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، في مستويات (التذكر، والفهم والاستيعاب، التطبيق)

المعالجات الإحصائية :

تم استخدام الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وذلك لعزل الفرق في متوسطات درجات الطلبة على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وكذلك لاستخراج دلالة الفرق في متوسطات درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي الآني والمؤجل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى للدراسة الحالية، على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الآني للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية ".

بهدف فحص الفرضية الأولى، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية (التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية)، والضابطة (التي لم يتم تزويدها بالأهداف السلوكية)، على الاختبار التحصيلي القبلي والآني، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي (القبلي والآني)

مستويات الاختبار	المجموعة	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي الآني	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التذكر	التجريبية	5.44	2.10	17.89	2.57
	الضابطة	5.12	2.35	14.34	3.02
الفهم والاستيعاب	التجريبية	2.78	1.32	8.36	1.47
	الضابطة	2.93	1.51	6.47	2.34
التطبيق	التجريبية	2.38	1.50	8.10	1.88
	الضابطة	2.68	1.30	6.18	1.85
الاختبار الكلي	التجريبية	10.60	2.46	34.35	5.15
	الضابطة	10.72	3.34	26.99	5.41

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة في القياس القبلي على مستويات (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) والاختبار الكلي في المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

كذلك يظهر الجدول (5) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، على القياس البعدي الآني للاختبار التحصيلي ومستوياته الثلاثة، حيث تشير النتائج أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على مستوى التذكر مقداره (3.55). ووجود فرق (ظاهري) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على مستوى الفهم والاستيعاب مقداره (1.89). أما مستوى التطبيق فقد بلغ الفرق (الظاهري) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين (1.92). وبخصوص متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار الكلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (34.35)، بانحراف معياري (5.15)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (26.99)، بانحراف معياري (5.41)، أي أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على الاختبار الكلي (التحصيل الآني) مقداره (7.36).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية، لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي الآني للاختبار التحصيلي بمستوياته (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي إحصائيا، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وكانت النتائج على ما هي مبينة في الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي "الآني"

مستويات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير المتغير المستقل
التذكر	القياس القبلي	1.059	1	1.059	0.135	0.714	
	المجموعة	435.307	1	435.307	55.359	*0.000	0.288
	الخطأ	1077.273	137	7.863			
	الكلي	1519.221	139				

الفهم والاستيعاب	القياس القبلي	0.622	1	0.622	0.164	0.686	
	المجموعة	125.574	1	125.574	33.152	*0.000	0.195
	الخطأ	518.930	137	3.788			
	الكلي	644.543	139				
التطبيق	القياس القبلي	0.121	1	0.121	0.035	0.853	
	المجموعة	126.684	1	126.684	36.152	*0.000	0.209
	الخطأ	480.080	137	3.504			
	الكلي	609.221	139				
الاختبار الكلي	القياس القبلي	0.805	1	0.805	0.029	0.866	
	المجموعة	1896.186	1	1896.18	67.642	*0.000	0.331
	الخطأ	3840.499	137	28.033			
	الكلي	5736.686	139				

* دالة إحصائياً

تظهر النتائج في الجدول (6)، وجود فروق دالة إحصائياً، بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستويات (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، والاختبار الكلي البعدي الآني، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة لها ما بين (67.642) و(33.152)، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في التحصيل الآني ومستوياته (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، تعزى لمتغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية.

و للتعرف على حجم تأثير متغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، في تحسين التحصيل الآني لدى الطلبة تم حساب مربع ايتا (η^2)، وقد بلغت قيمة مربع ايتا على اختبار التحصيل الآني الكلي (0.331)، وبذلك يمكننا القول إن 33% من تباين التحصيل الآني بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، يرجع لمتغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، كذلك كان مربع ايتا (η^2) لمستويات التحصيل الثلاثة (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) يتراوح ما بين (0.288) و (0.195).

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاختبار التحصيلي البعدي الآني، تم استخراج

المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر القياس القبلي على أداء الطلبة في القياس البعدي الآني، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي الآني، بعد عزل أثر القياس القبلي

مستويات الاختبار	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التذكر	التجريبية	17.88	0.33
	الضابطة	14.34	0.34
الفهم والاستيعاب	التجريبية	8.36	0.23
	الضابطة	6.47	0.24
التطبيق	التجريبية	8.09	0.22
	الضابطة	6.18	0.23
الاختبار الكلي	التجريبية	34.35	0.62
	الضابطة	26.98	0.64

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، على مستويات الاختبار (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) والاختبار التحصيلي الكلي البعدي، بعد عزل أثر القياس القبلي، أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية (التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية)، حيث حصلوا على متوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لطلبة المجموعة الضابطة (التي لم يتم تزويدها بالأهداف السلوكية).

وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الأولى للدراسة التي تنص على أنه"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في التحصيل الآني للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية ". وبالتالي يمكن القول إن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، قد أدى إلى تحسين التحصيل الآني بمستويات (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) والتحصيل الآني على الجملة في مادة التربية الوطنية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية لهذه الدراسة الحالية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المؤجل

للطلبة الجامعيين، في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية ".

بهدف فحص الفرضية الثانية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية)، والضابطة (التي لم يتم تزويدها بالأهداف السلوكية)، على الاختبار التحصيلي القبلي والمؤجل، وكانت النتائج على ما هي مبينة في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي (القبلي والمؤجل)

مستويات الاختبار	المجموعة	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي المؤجل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التذكر	التجريبية	5.44	2.10	15.19	2.98
	الضابطة	5.12	2.35	12.43	2.92
الفهم والاستيعاب	التجريبية	2.78	1.32	6.90	1.96
	الضابطة	2.93	1.51	5.16	2.57
التطبيق	التجريبية	2.38	1.50	7.43	2.23
	الضابطة	2.68	1.30	5.12	2.00
الاختبار الكلي	التجريبية	10.60	2.46	29.53	5.19
	الضابطة	10.72	3.34	22.71	5.30

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة في القياس القبلي، على مستويات (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) والاختبار الكلي، في المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

كذلك يظهر الجدول (8) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، على القياس المؤجل للاختبار التحصيلي ومستوياته الثلاثة، حيث تشير النتائج أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على مستوى التذكر مقداره (2.76). ووجود فرق (ظاهري) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على

مستوى الفهم والاستيعاب مقداره (1.74). أما مستوى التطبيق فقد بلغ الفرق (الظاهري) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين (2.31). وبخصوص متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار المؤجل الكلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (29.53)، بانحراف معياري (5.19)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (22.71)، بانحراف معياري (5.30)، أي أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على الاختبار المؤجل الكلي مقداره (6.82).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي بمستوياته (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي إحصائيا، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وكانت النتائج على ما هي مبينة في الجدول (9).

الجدول (9)
نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي المؤجل

مستويات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير المتغير المستقل
التذكر	القياس القبلي	1.042	1	1.042	0.119	0.731	
	المجموعة	268.945	1	268.945	30.682	0.000 *	0.183
	الخطأ	1200.868	137	8.765			
	الكلي	1469.850	139				
الفهم والاستيعاب	القياس القبلي	4.235	1	4.235	0.816	0.368	
	المجموعة	107.952	1	107.952	20.792	0.000	0.132

						*	
	الخطأ	711.306	137	5.192			
	الكلي	821.543	139				
التطبيق	القياس القبلي	0.233	1	0.233	0.052	0.820	
	المجموعة	186.334	1	186.334	41.275	0.000 *	0.232
	الخطأ	618.478	137	4.514			
	الكلي	805.793	139				
الاختبار الكلي	القياس القبلي	7.622	1	7.622	0.276	0.600	
	المجموعة	1631.512	1	1631.51	59.062	0.000 *	0.301
	الخطأ	3784.440	137	27.624			
	الكلي	5419.571	139				

* دالة إحصائياً

تظهر النتائج في الجدول (9)، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستويات (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) والاختبار الكلي البعدي الآني، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة لها ما بين (59.062) و(20.792)، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المؤجل ومستوياته (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، تعزى لمتغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية.

و للتعرف على حجم تأثير متغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، في احتفاظ الطلبة بالتعلم (التحصيل المؤجل) تم حساب مربع ايتا (η^2)، وقد بلغت قيمة مربع ايتا على اختبار التحصيل المؤجل الكلي (0.301)، وبذلك يمكننا القول إن 31% من التباين في الاحتفاظ بالمادة التعليمية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، كذلك كان مربع ايتا (η^2)، لمستويات التحصيل الثلاثة (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، يتراوح ما بين (0.232) و(0.132).

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاختبار التحصيلي المؤجل، تم استخراج

المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر القياس القبلي على أداء الطلبة في القياس المؤجل، وكانت النتائج على ما هي مبينة في الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي المؤجل، بعد عزل أثر القياس القبلي

مستويات الاختبار	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التذكر	التجريبية	15.20	0.35
	الضابطة	12.42	0.36
الفهم والاستيعاب	التجريبية	6.91	0.27
	الضابطة	5.15	0.28
التطبيق	التجريبية	7.43	0.25
	الضابطة	5.11	0.26
الاختبار الكلي	التجريبية	29.53	0.62
	الضابطة	22.70	0.64

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، على مستويات الاختبار (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) والاختبار التحصيلي المؤجل الكلي، بعد عزل أثر القياس القبلي، أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية (التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية)، حيث حصلوا على متوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لطلبة المجموعة الضابطة (التي لم يتم تزويدها بالأهداف السلوكية).

وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الثانية للدراسة، التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المؤجل للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية". وبالتالي يمكن القول إن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، قد أدى إلى تحسين التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم)، بمستويات (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) والتحصيل المؤجل على الجملة.

بينت نتائج هذه الدراسة، أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، أدى إلى تحسين التحصيل الآني والمؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) للطلبة، في مادة التربية الوطنية، ولعل السبب في هذا أن تزويد المتعلم بالأهداف السلوكية يحفز إلى تنظيم وترتيب أولويات التعلم لدى الطلبة ويساعدهم في تقويم ما

أحرزوه من تقدم في عملية التعلم، ويشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم (Uche & Umeron, 1998)، فبمعرفة الهدف يستشعر المتعّلم قيمة التعّلم، ومعناه، وفائدته (مصطفى، 2010)، كما أن معرفة الطالب المسبقة بالأهداف السلوكية قد تثير في نفسه الرغبة والدافعية للتعلم والمشاركة الفاعلة في أحداث ومكونات الدرس (المخزومي، 2003)، وهذا بدوره يعمل على حدوث التعلم ذي المعنى الذي يشارك في زيادة التحصيل والقدرة على الاحتفاظ بخبرات التعّلم السابقة واسترجاعها عند الحاجة (okoro, 2001 ؛ الزغول والبكور، 2001).

وتتفق نتائج هذه الدراسة، مع كثير من نتائج الدراسات التي بينت الأثر الايجابي، لتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في زيادة تحصيل الطلبة (القاعود، 1992 ؛ خضر، 1989 ؛ منصر، 2004 ؛ Beskeni, et. al., 2011)، وفي زيادة التحصيل والاحتفاظ به معاً (مصطفى، 2010 ؛ الغداني، 2005 ؛ الملا، 1999 ؛ القزاز، 1991 ؛ Ahlawat, 1988)، في حين تختلف مع نتائج كل من (الأغا وقصيعة، 2002 ؛ Draper, 2001; Barker & Hapkiewicz, 2001)، التي خلصت إلى عدم وجود أثر لتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في زيادة التحصيل.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية :

1- ضرورة تعريف الطلبة على الأهداف السلوكية المتوقع أن يكتسبوها في نهاية تعليمهم.
2- إجراء دراسات مشابهة تبحث في أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم العلمي في المساقات الأخرى غير مساق التربية الوطنية، إلى جانب رصد المتغيرات الأخرى مثل المستوى التحصيلي للطالب والجنس.
3- إجراء دراسة تبحث في أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في نظرتهم إلى مساق التربية الوطنية، وتقويمهم له.
4- عقد حلقات دراسية وورش عمل لمدرسي التربية الوطنية في كيفية كتابة الأهداف التعليمية.
5- تنبيه مدراء المدارس والمشرفين التربويين مدرسي مادة التربية الوطنية إلى تعريف الطلبة بالأهداف التعليمية قبل المباشرة في عملية التدريس والتأكد بأنفسهم من قيام المعلمين بهذا العمل.

المراجع العربية

الأحمد، ردينة ويوسف، حذام. (2001). طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الأغا، عبد المعطي وقصيعة، عبد الرحمن (2002). أثر استخدام الأهداف السلوكية والتقويم على التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (77)، 175-190.

البغدادي، محمد (1998). الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

بلوم، بنجامين وآخرون (1985). تصنيف الأهداف التربوية، ط1، ترجمة محمد الخوالدة وصادق عودة. جدة: دار الشروق.

بني خالد، محمد وحمادنه، إياد (2011) درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 9(1)، 619-645.

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1984). أساسيات علم النفس التربوي. انجلترا: دار جون ويلي وأولاه

الثبيتات، قاسم ورباح، اسحق والخضور، علي (2010). التربية الوطنية. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية.

خضر، فخري. (1989). أثر اطلاع الطلاب على الأهداف السلوكية على تحصيلهم الآني والعارض في مادة الجغرافيا. مجلة كلية التربية، 4(4)، 315-331.

الخطيب، علم الدين. (1990). الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي. الكويت: مكتبة الفلاح.

الزغول، عماد والبكور، نائل (2001). أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية وتكييف الأهداف في تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة العلوم. مجلة مركز البحوث التربوية، 20(10)، 153-175.

زكري، عمر (1987). استراتيجيات ما قبل التدريس. رسالة الخليج العربي، 7(22)، 153-169.

زكريا، محمود ومسعود، عباد (2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. الجزائر: منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

سالم، مهدي (1997). الأهداف السلوكية، ط1. الرياض: مكتبة العبيكان.

العجيلي، صباح (2005). القياس والتقويم التربوي، ط3. صنعاء: مكتبة التربية للطباعة والنشر.

عودة، احمد (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الغداني، ناصر (2005). أثر تزويد الطلاب بالأهداف التعليمية في التربية الإسلامية في تحصيلهم الدراسي الفوري والمؤجل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

القاسم، جمال (2000). علم النفس التربوي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

القاعود، إبراهيم (1992) أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافيا في الأردن. المجلة العربية للتربية، 12(2)، 92-115.

القزاز، محمد (1991). أثر معرفة طلاب الصف السادس الأساسي للأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ في مادة التربية الاجتماعية في منطقة عمان الجنوبية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القطامي، يوسف (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المخزومي، ناصر (2003). أثر تزويد طلبة الصف الثامن بالأهداف السلوكية على اكتسابهم لبعض مفاهيم قواعد اللغة العربية. مجلة كلية التربية- سوهاج، العدد 18.

مصطفى، مهند (2010). أثر استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية. مجلة جامعة دمشق، 26(1+2)، 339-376.

الملا، بدرية (1999). أثر تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي واستبقائهم المادة العلمية في مقرر القراءة بالصف الأول الإعدادي بدولة قطر. المجلة التربوية، 13(51)، 155-212.

الملا، فيصل (2005). صياغة مخرجات/نتاجات التعلم. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية "جودة التعليم العالي" 13 نيسان، المنامة

منصر، صالح (2004). أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي في مادة التاريخ للصف الثامن الأساسي في مدينة الحوطة لحج/الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، عدن، الجمهورية اليمنية.

نشواتي، عبد المجيد (1984). علم النفس التربوي. عمّان: دار الفرقان.

References:

1- Ahlawat, K. (1988). An Investigation of the Use of Behavioral Objectives in Jordanian Social Studies Classrooms .Social Education. 16(3), 227-243.

2- Aiken, L. (2000). Psychological Testing and Assessment (10^{th} ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon.

3- Alberto, p. and Troutman, C. (2008) Applied Behevior Analysis for Teacher (8^{th} Editor) Prentice- Hall.

4- Barker, D & Hapkiewicz, W. (2001). The Effects of Behavioral Objectives on Relevant & Incidental Learning at Two Levels of Blooms Taxonomy. Journal of Educational Research. 72 (6), 334-339.

5- Beskeni, R. ; Yousuf, M. ; Awang, M. & Ranjha, A. (2011). "The effect of prior knowledge in understanding of chemistry concepts by senior secondary school students". International Journal of Academic Research, 3(2), 607-611.

6- Draper, Stephen. (2001). Why show learners the objectives? Retrieved 5/11/2011, from www.psy.gla.ac.uk/steve/lobjs.html.
7- Guat, Teo and Teh, George (2002) “The effectiventes of using instructional objectives with less able secondary school pupils”. Australian Journal of Educational Technology, 3 (2) p. 135-144.
8- Guilbert, J. (1984) “How to devise educational objectives?” Medical Education. Vol. 18 issue 3 p. 134-141.
9- Harry, N. & Deborah, A. (2005). ABC's Behavioral Objectives—Putting Them to Work for Evaluation. Journal of Extension, 43(5), 1-12.
10- Hass, G. & Parkay, F. (1993). Curriculum Planning: A new approach. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
11- Heinrich, M. et al .(2002). Instructional Media and Technologies for Learning. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
12- Huck, schuyler and Long, Janes (1973) “The effect of behavioral objectives on student achievement”. Journal of Experiment of Education, Vol. 42 (1) p. 40-41.
13- Kennedy, D. et al. (2007) “Writing and using learning outcomes: A practical guide”. In Bologna Handbook. Accessed online:\\www.bologna musmt.ez/files/learning-outcomes.palf.Nov.10,2011.
14- Latham, G., and Locke, E.(1991). Self Regulation Through Goal Setting. University of Toronto, University of Manyland Academic publication Inc. 50 (2) p. 212-247.
15- Marsh, Patricia (2007). “What is known about student learning outcomes and how does it relate to the scholarship of teaching and learning?” International Journal for the Scholarship of teaching and learning. Vol. 1 No.2.
16- Marzano, R. & Kendall, J. (2007). The New Taxonomy of Educational Objectives . Crown Press, CA.
17- Okoro, C. (2001). Basic Concepts in Educational Psychology. Enugu, UCO: Academic Publishers Nig. Ltd.
18- Olson, R. (1973). “A comparative study of the effect of behavioral objectives on class performance and retention in physical science”. Journal of Research in Science Teaching. 10 (3) p. 271-277.
19- Onogwre, w. (2000). Introduction to General Methodology.Warri: Ergha publisher.
20- Ramsden, P.(2003). Learning to Teach in Higher Education. London , UK: Kogan page.

21- Rughubir, K. (1979) “The effects of prior knowledge of learning outcomes on students’ achievement and retention in science instruction” Journal of Research in Science Teaching, 16 (4) p. 301-304.
22- Schunk , D. (1996). “Goal and self evaluative influences during children’s cognitive skill learning”. American Educational Research Journal. 33 (2) p. 359-382.
23- Simon, B. and Taylor, J. (2009) “What is the value of course – specific learning goals?” Journal of College Science Teaching. Nov/Dec. p.53-57.
24- Soulsby, E.(2009). “How to write program objectives / outcomes”? Accessed at: http://www.assessment.uconn.edu/Nov.5,2011.
25- Uche, S. and Umoren, G.(1998) Integrated Science Teaching: Perspective and Approaches. A.A.U. Vitalis Books Comp. Aba.

الملحق (1)

قائمة الأهداف السلوكية

1. أن يعرف الطالب المفاهيم والمصطلحات الواردة في المحتوى.
2. أن يعدد الوظائف الأساسية للحزب السياسي.
3. أن يفسر نظرية نشوء الأحزاب السياسية.
4. أن يستنتج دور الميثاق الوطني في تعزيز علاقة الأخوة الأردنية – الفلسطينية.
5. أن يذكر أهداف الميثاق الوطني الأردني.
6. أن يحدد أركان العرف مصدراً من مصادر التشريع.
7. أن يفسر مفهوم الثقافة السياسية.
8. أن يميز بين السلطات العامة المكونة للنظام السياسي الأردني.
9. أن يذكر اختصاصات مجلس الوزراء الأردني.
10. أن يستوعب الشروط الواجب توفرها في عضوية مجلس الأعيان.
11. أن يفهم شروط الترشيح لعضوية مجلس النواب الأردني.
12. أن يعرف اختصاصات السلطة التشريعية.
13. أن يتتبع المراحل التي يمر بها التشريع القانوني.
14. أن يصف كيفية ممارسة السلطة التشريعية لأعمال الرقابة.
15. أن يقارن بين اختصاصات مجلسي النواب والأعيان.
16. أن يقارن بين أنواع المحاكم في الأردن.
17. أن يوضح إجراءات تعديل الدستور الأردني.
18. أن يذكر أهداف السياسة الخارجية الأردنية.
19. أن يبين خصائص المجتمع الأردني.
20. أن يعدد وظائف الأسرة الأردنية.
21. أن يذكر المجالات الرئيسة للإستراتيجية الوطنية.

الملحق (2)

الاختبار التحصيلي في مادة التربية الوطنية

اسم الطالب : .... مدة الاختبار : 45 دقيقة

- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

السؤال الأول: من مصادر التشريع للقواعد القانونية:

1-الدين والعرف
2- الفقه والقضاء
3- مبادئ العدالة الاجتماعية
4-جميع ما ذكر

السؤال الثاني: واحدة من الدول الآتية لا زالت تستخدم العرف مصدراً للقانون:

1-فرنسا
2- بريطانيا
3- الولايات المتحدة
4– ايطاليا

السؤال الثالث: تتم محاكمة الوزراء فيما ينسب إليهم من جرائم تتصل بوظائفهم في:

1-محكمة أمن الدولة
2- محكمة الاستئناف النظامية
3 – المحكمة الدستورية
4- محكمة التمييز

السؤال الرابع: واحدة من الآتية لا تعد من الحقوق المنوطة بالملك:

1-حق قيادة القوات المسلحة
2-حق تعيين مجلس الوزراء و إقالته
3-حق العفو
4-حق تكوين مجلس النواب

السؤال الخامس: يتكون مجلس الأمة من النواب و الأعيان و يكون عدد الأعيان:

1-ضعف عدد النواب
2-ضعفي عدد النواب
3-نصف عدد النواب
4-مساوياً لعدد النواب

السؤال السادس: من الفئات التي يحق لها الترشح والانتخاب لمجلس النواب:

1-العاملون في القوات المسلحة والجيش
2-العاملون في المخابرات العامة
3-العاملون في الأمن و الدفاع المدني
4-أعضاء النقابات المهنية

السؤال السابع : تم تقسيم المملكة حسب نظام تقسيم الدوائر الانتخابية رقم 26 لعام 2010 إلى:

1- 40 دائرة انتخابية رئيسة و 100 دائرة فرعية

2-45 دائرة انتخابية رئيسة و 108 دائرة فرعية
3- 50 دائرة انتخابية رئيسة و 50 دائرة فرعية
4-100 دائرة انتخابية رئيسة و100 دائرة فرعية

السؤال الثامن: من الاختصاصات السياسية للسلطة التشريعية:
1-اقتراح القوانين
2-إقرار القوانين
3- إصدار القوانين
4-الاستجواب

السؤال التاسع: من مبادئ السلطة القضائية في المملكة الأردنية الهاشمية:
1-الاستقلال
2-المساواة
3-علانية الجلسات
4-تعديل مادة قانونية

السؤال العاشر: تم تأسيس إمارة شرق الأردن في:
1- 1952\3\21
2- 1946\5\25
3- 1921\3\2
4- 1928\3\21

السؤال الحادي عشر: أطلق الرومان على مدينة القدس اسم :
1- يور سالم
2- اورسليمو
3- ايلياء
4- اورشاليم

السؤال الثاني عشر: ظهر نظام المجلسين بأن يتألف مجلس الأمة من مجلسي النواب والأعيان في:
1- دستور 1952
2- دستور1946
3- المعاهدة الأردنية – البريطانية
4- دستور 1928

السؤال الثالث عشر: جرت أول انتخابات نيابية ديمقراطية حرة ونزيهة (على أساس ديمقراطي):
1- 1929
2- 1931
3- 1954
4- 1989

السؤال الرابع عشر: تمت الوحدة بين الضفتين الشرقية والغربية في عام:
1- 1948
2- 1946
3- 1950
4- 1951

السؤال الخامس عشر: واحد من الأحزاب الآتية ذو أيديولوجية ماركسية (تيار يساري) :
1- حزب البعث العربي الاشتراكي
2- الحزب الوطني الدستوري
3- حزب الشعب الديمقراطي (حشد)
4- حزب جبهة العمل القومي
السؤال السادس عشر: واحد من الآتية لا يساعد الملك في اتخاذ قرارات تتعلق بالسياسة الخارجية (وحدات قراريه مساعدة في صنع القرار السياسي):
1- الديوان الملكي
2- مجلس الوزراء
3- النقابات المهنية
4- المؤسسة العسكرية
السؤال السابع عشر: صدر أول دستور أردني (القانون الأساسي) في ظل الانتداب البريطاني عام:
1- 1921
2- 1928
3- 1948
4- 1952
السؤال الثامن عشر: من العناصر التي شاركت في صناعة المجتمع الأردني:
1- المكان
2- الزمان
3- الإنسان
4- جميع ما ذكر
السؤال التاسع عشر: تم إحراق المسجد الأقصى على يد صهيوني استرالي متطرف في:
1- 1952\3\21
2- 1967\6\9
3- 1964\7\6
4- 1969\8\21
السؤال العشرون: تم إعادة تركيب منبر صلاح الدين داخل المسجد الأقصى في عهد:
1- الملك الحسين بن طلال
2- الشريف الحسين بن علي
3- الملك عبد الله الثاني بن الحسين
4- الملك عبد الله الأول بن الحسين
السؤال الحادي والعشرون: من المصادر الأساس التي شاركت في إدخال سمة التسامح في ثقافة المجتمع الأردني:
1- الدين
2- النظام القبلي العشائري
3- القيادة الأردنية الهاشمية
4- جميع ما ذكر
السؤال الثاني والعشرون: من الفئات الاجتماعية التي تتميز بارتفاع مستوى المعيشة:
1- سكان الريف
2- سكان الحضر

3- سكان البادية
4- سكان المخيمات

السؤال الثالث والعشرون: يعد الافتخار بالنسب، والثأر، وطاعة كبار السن من:

1- القيم الريفية
2- القيم الحضرية
3- القيم البدوية
4- لا تعد قيماً

السؤال الرابع والعشرون: واحد من الآتية يعد من القيم الريفية:

1- الفروسية
2- الأرض والعائلة والمعيشة
3- السعي وراء الربح المادي
4- الاعتماد على الذات

السؤال الخامس والعشرون: الانتقال من مكانة اجتماعية إلى أخرى في سلم التدرج الهرمي. يُعد تعبيراً لمفهوم:

1- التحضر
2- الحراك الاجتماعي
3- التغير الاجتماعي
4- الدور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع

السؤال السادس والعشرون: من المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع الأردني:

1- الفقر
2- التفكك الأسري
3- البطالة
4- جميع ما ذكر

السؤال السابع والعشرون: أهم ما أدى إلى إحداث صدمات في أسس النسيج الاجتماعي الأردني:

1- الحراك الاجتماعي
2- الأصالة
3- المعاصرة
4- العولمة

السؤال الثامن والعشرون: من الأسباب التي حولت الأسرة الأردنية من ممتدة إلى نووية :

1-الهجرة
2-تنوع النشاط الاقتصادي
3-التماسك الداخلي
4- 2+1

السؤال التاسع والعشرون: واحد من الآتية لا يعد من العوامل التي أدت إلى سوء توزيع الثروة وظهور الطبقات الاجتماعية:

1- السياسات الاقتصادية
2- ضمور الطبقات الاجتماعية الوسطى
3- التكافل الاجتماعي
4- تركز الثروة بيد القلة

السؤال الثلاثون: واحد من الآتية لا يعد مجالا من مجالات الإستراتيجية الوطنية للسكان:

1- النوع الاجتماعي
2- النشء والشباب
3- تحديد النسل
4- الصحة العامة والصحة الإنجابية

السؤال الواحد والثلاثون: من وظائف الأسرة الأردنية الحديثة:
1- الوظيفة الدينية
2- التربية والتنشئة الاجتماعية
3- التعليم
4- الحماية

السؤال الثاني والثلاثون: الإستراتيجية الوطنية للنهوض بوضع المرأة في الأردن في المجال السياسي:
1- تغيير القيم الرافضة لعمل المرأة
2- تشجيع ومساندة المرأة بإقامة المشاريع الاقتصادية
3- توفير الخدمات المساندة للمرأة العاملة من حضانة ورياض أطفال
4- تخصيص كوتا نسائية في البرلمان ومجالس البلديات

السؤال الثالث والثلاثون: يتم تعديل الدستور الأمريكي ب:
1- الاستفتاء الشعبي
2- مجلس الشيوخ الأمريكي
3- الجمعية التأسيسية
4- الكونغرس الأمريكي (مجلس النواب)

السؤال الرابع والثلاثون: نصت المادة الأولى في الدستور الأردني على أن:
1- نظام الحكم نيابي ملكي وراثي
2- الإسلام دين الدولة
3- الأردنيين أمام القانون سواء
4- الجنسية الأردنية تحدد بقانون

السؤال الخامس والثلاثون: معظم الأحزاب التي ظهرت عند تأسيس إمارة شرقي الأردن كانت ذات اتجاه:
1- قومي
2- ديني
3- وطني
4- ليبرالي

السؤال السادس والثلاثون: اتخذ المغفور له بإذن الله الحسين بن طلال قرارا في 31\تموز\1988م ب:
1- حل مجلس النواب الأردني
2- تعيين مجلس أعيان لأول مرة
3- فك الارتباط القانوني والإداري مع الضفة الغربية
4- الاعتراف بالدولة الفلسطينية

السؤال السابع والثلاثون: من المحاكم غير النظامية:
1- محاكم الصلح
2- محاكم الاستئناف

3- محاكم البداية
4- مجالس الطوائف

السؤال الثامن والثلاثون: السلطة السياسية التي تتولى شؤون الدولة وتنظمها:
1- الإقليم
2- النقابة
3- الشعب
4- الحكومة

السؤال التاسع والثلاثون: مبدأ "الأمة مصدر السلطات" (التشريعية والتنفيذية والقضائية) يكفله:
1- القانون الأساسي
2- دستور 1936
3- دستور 1952
4- الميثاق الوطني 1991

السؤال الأربعون: اكبر المشكلات التي تواجه السكان والتنمية في الأردن:
1-الفقر
2-الهجرة
3-النمو السكاني المرتفع
4-البطالة

Acceptance and Rejection Responses Towards the Opposite Sex among the Students of Al-Quds Open University

D. Ziad Barakat*
Associated Prof. of Educational Psychology
Education Program
Tulkarm Region Educational
Al Quds Open University

Abstract

The objective of this study was to determine the level of acceptance and rejection responses toward the opposite sex among the students of Al- Quds Open University enrolled for the study in the Region Tulkarem Education in the light of educational variables: Gender, specialization, the place of residence, academic achievement and age. For this purpose a scale of acceptance and rejection was applied on a sample of (220) students were selected by a stratified random according to gender and specialty variables. In data processing results showed that the five most important manifestations of the acceptance of the opposite sex as estimated by the university students had been to: accept the participation of both sexes carry out the activities within the university, belonging to campus that I live in makes me think of making a relationship with co-workers in the future, accept the relationship fellowship in the specialty, I accept the link to a colleague relationship of friendship, and the relationship of fellowship will help me achieve my goals. The manifestations of the five least important, they had

been: I am going through the material preventing me from building relationships fellowship at the university, I refuse to accept the fellowship of the opposite sex in college, I am going social prevent me to form emotional relationships in the university, my interest in the study only makes me focus on my education and scientific prevent me from building relationships , and the failed experiments that I had heard me do not think building a relationship with a colleague to me. On the other hand results showed no statistically significant differences in the level of acceptance and rejection responses toward the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education depending on the variables in question in this study.

Keywords; Responses, acceptance, rejection

استجابة القبول والرفض نحو الجنس الآخر لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

د. زياد بركات
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
برنامج التربية
منطقة طولكرم التعليمية
جامعة القدس المفتوحة

ملخص الدراسة

هدف هذه الدراسة التعرف إلى مستوى استجابات القبول والرفض نحو الجنس الآخر لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة الملتحقين للدراسة في منطقة طولكرم التعليمية في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والتحصيل الأكاديمي، والعمر. لهذا الغرض طبق مقياس القبول والرفض على عينة مكونة من (220) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. ولدى معالجة البيانات أظهرت النتائج أن أهم خمسة مظاهر للقبول للجنس الآخر كما قدرها طلبة الجامعة قد

تمثلت في: أقبل مشاركة كلا الجنسين بممارسة الأنشطة داخل الجامعة، الانتماء الذي أعيشه داخل الجامعة يجعلني أفكر في بناء علاقة مع زملاء العمل مستقبلاً، وأقبل علاقة الزمالة في التخصص، أقبل الارتباط بزميل لي بعلاقة صداقة، وعلاقة الزمالة تساعدني في تحقيق أهدافي. أما المظاهر الخمسة الأقل أهمية فقد تمثلت في: ظروفي المادية تمنعني من بناء علاقات زمالة في الجامعة، وأرفض قبول زمالة من الجنس الآخر في الجامعة، وظروفي الاجتماعية تمنعني من تكوين علاقات عاطفية في الجامعة، واهتمامي بالدراسة فقط تجعلني أركز في تحصيلي العلمي ويمنعني من بناء علاقات، والتجارب الفاشلة التي سمعت بها تجعلني لا أفكر في بناء علاقة عاطفية مع زميل لي. ومن جهة أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات القبول والرفض نحو الجنس الآخر لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة / منطقة طولكرم التعليمية تبعاً للمتغيرات موضع البحث في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاستجابة، القبول، الرفض

Background of the Study

Introduction:

The creation of man and the wisdom of providence to live in human society, so the motives instinctive, and a sense of psychological need to live with others, invites him to familiarity and the formation of the relationship with them, it is not surprising that a person feels lonely and depressed, when a single, isolated, and not only this, man needs to others and the others in need, and the intimacy and mutual understanding and friendship and cooperation, and exchange of ideas and benefits of integrating humanism, his efforts and needs psychological, physical and intellectual. The social open man that is humane relations with others, relations of friendship and ties, and shares social, is a human being has the

confidence in himself, a genuine health behavior, and he was happy and satisfaction in friendship sound, when it gives others his love and his trust and devotion, will be reciprocated these feelings and sensations of humanitarian, with breed isolation and inwardness in the situation many times, depression, anxiety and concern. The friends included in the bonds of friendship with his friends, of the conversations seemed good fun and participation, exchange of information or material assistance, work or productive subscriber, or contribute to the human services or correctional joint, feel satisfied in front of himself, in front of his Lord, and in front of others, and can, through the good relationship friends character and conduct reflect the energies and feelings of fraternity, and be psychologically comfortable atmosphere and happy (Juma, 2009).

Hence, the rejection and acceptance of a social phenomenon those specify the nature of the relationship that is linked to individuals living in a space that, representing the social distance between individuals, and give a clear indication of the extent of interaction between them. The privacy of attitudes in social life toward each other or to other groups. The University is one of the most area privacy, arise, such as relationships and linkages that constitute the social structures of groups of permanent and temporary, and grow and evolve and take shape, including the trends of the group towards each other (Ibrahim, 2001). Life is a university student living in the surrounding area could lead to a certain level of convergence or disagreement, each party tends to select the closest to him in the formation of paralysis, a type of small groups of interdependent relationships within the large group, a group of university students with some of

them are bilateral relations goes beyond that comes under a permanent formula, and this is due to the nature of mutual understanding and social interaction and convergence of ideas and features of personal characteristics (Fayed, 2004). The student community is unique particularity resulting from the nature of the study, events and activities practiced by the students within the lessons methodology and abroad, and the specificity of direct contact in the course of activity led to the formation of attitudes on both sides of this community (students) towards each other after facilitating their understanding of each other and on this basis relationships are established rejection and acceptance in this society (Mazloum, 2003). The nature of these relationships and form reveals the closeness of some members of the community and the extent of their society related with specialized vocational and their faith in their profession in the future, respect and devotion for and dedication in the performance of characteristically (Ibrahim & Barakat, 2007).

Problem of the study:

Human relations is very important, especially in academic life, as there are requirements for students from each other, it did not understand, and so on, and the tertiary level is an important stage in the psychological and social development of young so the problem of this study is the lack of a clear picture of the nature of the level of the bilateral relationship from the perspective of one party to the other. Therefore found it necessary to measure the degree of acceptance and rejection towards the opposite sex as determinants of the nature of the relationship that the associated students each with some of the other male and female (Abu Ghosh, 2009; Wahidi,

2007; Ibrahim & Barakat, 2007; Abu Zeid, 2007). Thus, the study highlights the problem by answering the main question: what level of acceptance and rejection responses toward the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education in the light of some of the variables?

Importance of the study:

Highlights the importance of the study of the importance of the subject on the level of responses to acceptance and rejection toward the opposite sex, which is the scientific study of this phenomenon due to its importance education in revealing the extent of bilateral interaction, which drives the behavior of activity fruitful help to the success of the setup process and reveals the social and indeed psychological students. It also highlights the importance of this study are the ability to extract results that involved in understanding the nature of the interaction between individuals (male and female students) in their professional work in the future, and through this interaction could determine the adhesion of such group work, and the extent of loyalty and belonging to this group, and this is the mirror reflective of the nature of their professional future. Which become the possibility of promotion and treatment as possible to prepare future human preparation it takes to perform his duties in particular and is a fundamental pillar of the community.

Objectives of the study:

This study seeks to achieve the following objectives:

1. Know the level of acceptance and rejection responses toward the opposite sex among the

students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education.

2. Identify the nature of social relations that link the students to female students at the university.
3. Identify the impact of some variables such as gender, specialty, place of residence, academic achievement and age in the level of acceptance and rejection responses toward the opposite sex to students.

Study questions:

This study seeks to answer the following questions:

1. What level of acceptance and rejection responses toward the opposite sex to the students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education learning?
2. Are there significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education due to the variable of sex?
3. Are there significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education due to the variable of educational specialization?
4. Are there significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education due to the variable place of residence?
5. Are there significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite

sex among the students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education due to the variable of academic achievement?

6. Are there statistically significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education due to the variable of age?

Procedure Definitions:

- Response acceptance: Accept the positive trend towards a university student to his colleague of the opposite sex as measured by the degree to which students get on the scale prepared for this purpose.

- Response rejection: Accept the negative trend towards a university student to his colleague of the opposite sex as measured by the degree to which students get on the scale prepared for this purpose.

Within the study:

1. **Spatial factor:** study was carried out in Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education of education.
2. **Time factor:** the application of the study in the second semester of the academic year 2009 / 2010.
3. **Human factor:** The study sample consisted of students from Al- Quds Open University in the Region Tulkarm education.

Previous studies:

By Randall (2010) study in order to identify criteria for students to get connected with the social male at the university. The study was conducted on a sample of (150) students from the University of Arizona students, the study found that there are different standards depending on the social environment, and to assist us the mother, and age for the age group (18-22).

Study of Covas (2009) conducted by the study with a view to identify on the basis of the development of University Relations in American society. The study was conducted on a sample of (500) students from the college students of America. The study found that students put clear grounds for their relationship with the university, the study found differences attributable to the physical specifications for the sports body, the College for the Humanities Faculties, and the university for the benefit of private universities, and intelligence for the benefit of people with high IQ.

Study of Abu Ghosh (2009) in order to identify the nature of the relationship between university students and the extent of society's acceptance of this phenomenon or its rejection. The study was conducted on a sample of (250) per cent of them families with children in the universities, the study concluded that the society accept this relationship in general for being a relationship based on the fellowship, the study found disparities due to gender in favor of males, and the presence of children in the universities for the most three sons, place of living for the city, the location of the university in favor of universities in other place of residence.

Irahil study (2009) which conducted in order to

identify the degree of acceptance of girls in the Palestinian universities to form social relationships with men. The study was conducted on a sample of (230) college student from the Palestinian universities and the study found that girls accept relations apprehension and insecurity, and the study found differences due to the variable age for the age group (22-30), place of living for city residents, and the University for the benefit of private universities.

Conducted Sorens (2009) study aimed to stand factors for improving social relationships within the university community, where the study found that the university community in America faces serious challenges in terms of deterioration of the system of social relations significantly, and the study showed differences due to gender in favor of males, and link a friend by the university, and the economic situation for the student to benefit people with high economic status.

The study of the Abu Dakka (2008) was carried out in order to identify the nature of social relations between the sexes at universities in the Gaza Strip. The study was conducted on a sample of (180) students, students from Palestinian universities in the Gaza Strip, the study found that the nature of the circumstances of the Palestinian society and its specificity in the Gaza Strip make it a limited relationship between the male and female students. The study found differences due to gender in favor of females, and the social situation for the bachelors.

The study of Brown (2008) conducted to identify the relationship between the students at the university and its continuity beyond. The study was conducted on a

sample of (250) students from the students, the study found that the relationship between students at the university rarely last beyond that, the study found differences related to gender in favor of females.

The study of Hamilton (2007) which sought to find out the impact on the economic status of students based on a relationship within the university. The study was conducted on a sample of (420) students from the college students of America. The study found that the economic situation of students affected, based on a relationship within the university, the study found disparities due to gender in favor of males, but variable economic situation for people with high incomes.

Conducted by Ibrahim and Barakat (2007) study sought to find out the direction of acceptance and rejection of female students towards students in the Faculty of Physical Education. The study was conducted on a sample of (65) student of University students October and found that there is a clear positive trends to the students for admission to the Faculty of Physical Education at the University of October for the academic year. , The study found differences due to the variable of the school year, where the differences in the trends seemed to accept the high non-existent in the second year students have increased in the past the third and fourth trends for rejection of students appeared for the second and third-existent in the fourth year.

Badran's study (2006) conducted in order to identify the effect of the relationship between the male and female students in the university academic achievement. The study was conducted on a sample of (234) students,

students from Jordanian universities, the study found that the relationship between male and female students at the university affect academic achievement. The study found differences due to gender in favor of females, and academic achievement for those with low achievement.

The study of Radwan (2005) which aimed to investigate the attitudes towards parents to accept or reject the relationship between students and undergraduate students. The study was conducted on a sample of (320) guardian of the university students, the study concluded that parents accept the relationship between students and undergraduate students on campus only that the relationship is confined to the scientific exchange. The study found differences due to gender in favor of mothers, and the nature of work for staff, and a variable income for high-income.

The study of Ibrahim (2001) which aimed to measure trends in physical education students toward each other, where the study was conducted on a sample of students from the University of Basra, numbered (82) students, and (23) students. The results showed the absence of extremes of acceptance and rejection among students, while the results showed that the responses of females higher than the responses of males in the level of the positive trend towards the opposite sex.

Method and procedures

First: The Methodology of the study:

In this study, the descriptive analytical approach to determine acceptance and rejection responses toward the

opposite sex among the students of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education.

Second: The population of study:

The study population consisted of all students in the University of Al- Quds Open University / the Region Tulkarm education: The adult of population (4397) enrolled to study in the second semester of the academic year (2009 / 2010) according to the statistics department of admission and registration in the Region Tulkarm education of this semester, and they are distributed according to the variables of sex and specialty of study, as shown in the following table:

Table (1)
Distribution of the study population according to the variables of sex and specialization

Program Name	Males	Females	Total
Education	495	1734	2229
Management and leadership	741	628	1369
Computer and communications technologies	209	218	427
Social service and development	118	254	372
Total	1563	2834	4397

Third: The sample of study:

The sample consisted of (220) male female students from Al- Quds Open University / Region Tulkarm education, representing a rate (5%) of the size of the study population was selected by a stratified random sampling according to the variables of sex, specialty, and they are distributed according to the study variables, as shown in the following table:

Table (2)
Distribution of the study sample according to the independent variables into treatment

Variables	Level	Number	Percentage
Gender	Male	78	35%
	Female	142	65%
Specialization	Education	110	50%
	Management and leadership	68	31%
	Computer and communications technologies	22	10%
	Social service and development	20	9%
Place of residence	City	77	35%
	Village	98	45%
	Camp	45	20%

Academic achievement	High (80 or more)	63	29%
	Moderate(70 – 79.9)	103	47%
	low (less than 70)	54	24%
Age	Less than 20 year	63	25%
	(20-30) year	132	60%
	More than 30 year	25	11%

Fourth: The instrument of the study:

The researcher has designed a measure of the known response to university students about acceptance and rejection towards the opposite sex, This instrument formed of (25) items were designed according to the scale of the Likert five-scores (Strongly agree \ agree \ I do not know \ disagree \ strongly disagree), thus ranged class on this instrument between (5) scores in the case of Strongly agree, and one score in the case of strongly disagree. In order to interpret the results of relative evaluation standard was adopted as follows:

- Less than 50% response level is very low
- Score 50-59.9% of the low level of response
- From the level of response% 60-69.9 Medium
- From 70 to 79.9% response level, a large
- 80% above the level of response is very large.

Validity and Reliability of the instrument:

Make sure a researcher from the sincerity of the instrument in a manner approved arbitrators through

its presentation to a group of specialists in psychology and educational totaling (7) arbitrators, are to benefit from their feedback on some of the paragraphs, where they noted the arbitrators to the validity of the survey and their relevance to the subject matter. Confirmed the reliability of the scale in two ways: the way re-testing (Test - retest) through re-apply the scale to a sample of (68) students did not engage in the study sample, after a period of time between the two applications worth three weeks, where it reached reliability coefficient of this way (87.0). And method of internal consistency using the equation Cronbach alpha, has reached the reliability coefficient in this way (0.84).

Fifth: statistical treatment:

In order to use statistical data processing program of computerized statistical packages (SPSS), using descriptive statistical treatments and analytical following:

1. Means, standard deviations and percentages.
2. The operations of independent (T-test).
3. Analysis of variance (One-Way ANOVA).

Results and discussion of the study

The first question: What level of acceptance and rejection responses toward the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / Region Tulkarm education?

To answer this question used the means and percentages for each item and the total degree of the

questionnaire, where the results (Table 3) are illustrative.

Table (3)
Means, percentages, and standard estimate of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex to the students at Al- Quds Open University / Region Tulkarm education

Ordinal No	Serial No	Items	Means	Percentage	response estimate
1	3	accept the participation of both sexes carry out the activities within the university	3.91	78.2	Large
2	9	Belonging that I live inside the university makes me think of building a relationship with co-workers in the future	3.83	76.6	Large
3	5	I accept the relationship fellowship in the specialty that I'm in.	3.82	76.4	Large
4	2	I accept that was associated with a colleague / her a	3.64	72.9	Large

		friendly relationship			
5	11	Relationship fellowship help me achieve my goals	3.63	72.7	Larg e
6	8	Collegial relationship between the sexes raise motivation and activity	3.62	72.5	Larg e
7	4	I accept the Fellowship in the relationship during the study period and after	3.48	69.7	Mod erate
8	1	I accept that was associated with a colleague / her a strong relationship such as marriage	3.42	68.4	Mod erate
9	10	Relationship fellowship and a way to satisfy my needs, psychological and social	3.22	64.4	Mod erate
10	6	Fellowship established relationship with a colleague / ha in the program mode, but away from the Specialist	3.01	60.3	Mod erate

11	7	Agree on the relationship fellowship during the study period, only	2.93	58.6	Low
12	24	Busy and lack of time prevents me from establishing a relationship in the university	2.48	49.7	Very low
13	14	Lack of credibility in the relationship between students make me do it the oldest	2.4	48	Very low
14	13	Conditions of my professional oath forbids me from a relationship in the university	2.35	47	Very low
15	22	The study provides an opportunity for Baala Relations Fellowship	2.33	46.7	Very low
16	19	Fellowship established relationship with a colleague / ha in the universities, but away from the Specialist	2.32	46.5	Very low
17	16	My thoughts and religious beliefs prevent me from relationship with the	2.3	46	Very low

		colleague / ha in the University			
18	18	Like me and traditional forces me not to establish a relationship with the opposite sex Fellowship	2.28	45.6	Very low
19	20	Put a student is married to prevent me from establishing relations with the opposite sex	2.26	45.2	Very low
20	25	Lack of space and the successive lectures do not give me the opportunity to establish relations Fellowship Coffee	2.23	44.6	Very low
21	12	Failed experiments that I had heard me I'm not thinking in building a relationship with a colleague / ha in the University	2.22	44.4	Very low
22	15	My interest in the study only make me dwell in my education and scientific relations separated me from	2.20	44.1	Very low

23	13	My circumstances prevent me from social composition of romantic relationships in the university	2.09	41.9	Very low
24	17	Refuse to accept the Fellowship of the opposite sex at the University	1.99	39.8	Very low
25	21	I am going through the material prevents me from building relationships Fellowship at the University of	1.85	37.1	Very low
Total area of the trends of acceptance and rejection			2.79	55.89	low

Clear from the results of the table that the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education the degree of large items (3, 9.5, 2, 11.8), where the percentage has more than (70%) , while a medium degree of items (4.1, 10, 6) where the percentage has more than (60%), while trends were low on the rejection of items (7) where the percentage has more than (50%), and very low on items (24.14, 23, 22.19, 16, 18.20, 25, 12.15, 13, 17.21), where the percentage of less than (50%), while regarding the overall level the overall response of acceptance and rejection towards the opposite sex among

students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education was low, hitting percentage (89.55%).

In comparing this result with the results of previous studies showing that it had agreed with studies (Abu Ghosh, 2009; Irahil, 2009; Sorens, 2009; Abu Dakka, 2008; Brown, 2008) which showed a low level of emotional relationships among both sex, and the apprehension of students to build these relationships, and that these relationships often do not last because they are not based on clear grounds in most cases. While this result conflicted with the results of studies (Coves, 2009; Ibrahim & Barakat, 2007; Badwan, 2005; Ibrahim, 2001) which showed that the positive attitudes of the relations between the sexes in the university, Which showed the existence of positive relationships between the sexes in the university, and that there are accepted from both sexes to the opposite sex.

This return to students in general to accept the participation of both sexes carry out the activities within the university, and assert that a sense of belonging which they live on campus makes them think of building a relationship with co-workers in the future, and they agree to establish relations of fellowship in the specialty, and stressed that the fellowship help them achieve their goals and raised therein, motivation and activity, and saturation of the psychological and social needs, and make them think the link with colleagues in a strong relationship such as marriage.

The second question: Are there significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among the students of the Al- Quds Open

University / Region Tulkarm education due to the variable of sex?

To answer this question, calculated means and standard deviations of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education depending on the gender variable, then use the test (T) for independent samples in order to detect significant differences between these averages and the results of the following table shows it.

Table (4)

Results t-test (t) to signify the differences between means of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education depending on Gender variable

Gender	Number	Means	S.D	t	Sg.
Males	78	2. 8446	0. 3945	1. 516	0.131
Females	142	2. 7485	0. 4923		

Clear from the results of this table that there are no significant differences among means of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education depending on gender variable. This means that there are no significant differences between the attitudes

of acceptance and rejection of students at Al- Quds Open University / variable due to the variable gender.

In comparing this result with previous results identify that it interferes with studies of (Abu Ghosh, 2009; Sorens, 2009; Hamilton, 2007) that results showed a statistically significant differences between males and females to accept the opposite sex in favor of males, while this result conflicted with (Randall, 2010; Abu Dakka, 2008; Brown, 2008; Badran, 2006; Radwan, 2005; Ibrahim, 2001) that showed significant differences in favor of females.

This is due to the social relations did not stand a day at the borders of gender, but a basket of growth and development of character-building, and here the students regardless of gender, are trying to develop themselves and their character building, refinement and style, and to develop their skills, and the university is fertile ground for this goal they are working on the bombing of innovation and development and talent, and these qualities shared by students and can not be exchanged under the isolation and remoteness and fear of the other, but there must be relations of fellowship and participation based on a professional basis and correct so as to ensure the development of these relationships to build a healthy society, not to destroy it .

The third question: Are there significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / Region Tulkarm education due to the variable educational specialization?

To answer this question, calculated means and standard

deviations of the responses acceptance and rejection towards the opposite sex among students at the University of Al-Quds Open Unvirsity/ Region Tulkarm education due to the variable of educational specialization, as shown in the following table:

Table (5)

Means and standard deviations of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students in Al-Quds Open University / Region Tulkarm education depending on the specialization variable

specialization	Number	Means	S.D
Education	110	2. 9147	0. 3397
Management and leadership	68	2. 7948	0. 4314
Computer and communications technologies	22	2. 7764	0. 4928
Social service and development	20	2. 7320	0. 4816

Clear from the results of this table that there are obvious differences between these means, and to test whether these differences with statistical significance test was used analysis of variance, and the results shown in the following table:

Table (6)

The results of analysis of variance test for significant differences between the means of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students according to variables Specialty

Source of variation	Sum of squares	df	Main squares	F	Sig.
Between groups	0. 609	3	0. 203	1. 005	0. 391
Within groups	39. 601	196	0. 202		
Total	40. 210	199			

Clear from the results of this table that there are no significant differences between the means of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education variable depending on the specialization course. This means that there are no significant differences between the attitudes of acceptance and rejection of students at Al- Quds Open University / Region Tulkarm education due to the variable educational specialization course for the student. This result disagrees with the study of Covas (2009) which showed that a statistically significant differences between students to accept the opposite sex in favor of human science.

This return to all students from all disciplines who seek to develop and exchange information, which is built essentially on the existence of a social environment that interact with the students, and therefore all disciplines in the Al-Quds Open University aimed, in essence, to build and develop the individual's personality and the

development of its information through interaction and exchange of information.

The fourth question: Are there significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / Region Tulkarm education due to the variable place of residence?

To answer this question calculated means and standard deviations of the trends of acceptance and rejection of students at Al- Quds Open University / Region Tulkarm education according to the variable of residence, as described in the following table:

Table No. (7)
Means and deviations of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students in Al-Quds Open University / Region Tulkarm education variable depending on the place of residence

Place of residence	Number	Means	S.D
City	77	2. 8712	0. 3498
Village	98	2. 7445	0. 5198
Camp	25	2. 7552	0. 4063

Clear from the results of this table that there are simple differences between these means, and to test whether these differences with statistical significance test was used analysis of variance, described the results in the following table:

Table (8)
The results of analysis of variance test for significant differences between the means of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students according to the variable place of residence

Source of variation	Sum of squares	df	Main squares	F	Sig.
Between groups	0. 736	2	0. 368	1. 837	0. 162
Within groups	39. 474	197	0. 200		
Total	40. 210	199			

Clear from the results of this table that there are no significant differences between the means of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education variable depending on the place of residence. This means that there are no significant differences between the attitudes of acceptance and rejection of students at Al- Quds Open University / Region

Tulkarm education due to the variable place of residence of the student. This result disagrees with the study of (Abu Ghosh, 2009; Irhil, 2009) which showed that a statistically significant differences between students to accept the opposite sex in favor of city place of residence.

This return to that place of residence is no longer a barrier to social interactions, as Palestinian society is a society open and aware of the importance of relationships within the campus on the character-building, is a large number of families to accept the idea of a colleague of the opposite sex keep his distance that must be met in this relationship.

Fifth question: Are there significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / Region Tulkarm education due to the variable obtained academic?

To answer this question calculated means and standard deviations of the trends of acceptance and rejection of students at Al- Quds Open University / Region Tulkarm education variable depending on the academic achievement, as set forth in the following table:

Table (9)
Means and standard deviations of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among

students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education due to the variable of academic achievement

Academic achievement	Number	Means	S.D
High (80 or more)	63	2. 7968	0. 4426
Moderate(70 – 79.9)	103	2. 7850	0. 5238
low (less than 70)	54	2. 7467	0. 3108

Clear from the results of this table that there are simple differences between these means, and to test whether these differences with statistical significance test was used analysis of variance, and the results of Table (14) shows that.

Table (10)

Test results analysis of variance for significant differences between the means of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students according to the variable of academic achievement

<table>
<tr><th>Source of variation</th><th>Sum of squares</th><th>df</th><th>Main squares</th><th>F</th><th>Sig.</th></tr>
<tr><td>Between groups</td><td>0. 010</td><td>2</td><td>0. 005</td><td rowspan="2">0. 024</td><td rowspan="2">0. 976</td></tr>
<tr><td>Within groups</td><td>40. 200</td><td>197</td><td>0. 204</td></tr>
</table>

Total	40. 210	199			

Clear from the results of this table that there are no significant differences between the means of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education variable depending on academic achievement. This means that there are no significant differences between the attitudes of acceptance and rejection of students at Al- Quds Open University / Region Tulkarm education due to the variable educational level of academic achievement of students. This result disagrees with the study of Bdran (2006) which showed that a statistically significant differences between students to accept the opposite sex in favor of low academic achievement students.

The sixth question: Are there significant differences in the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among the students of Al- Quds Open University / Region Tulkarm education due to the variable age?

To answer this question calculated means and standard deviations of the trends of acceptance and rejection of students at the University of Al- Quds Open University / Region Tulkarm education variable depending on Alamralambinp in the following table:

Table (11)
Means and deviations of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex to the students at Al-Quds Open University / Region Tulkarm education variable depending on the age

Age	Number	Means	S.D
Less than 20 year	63	2. 7796	0. 4609
(20-30) year	132	2. 8000	0. 4515
More than 30 year	25	2. 8012	0. 4179

Clear from the results of this table that there are simple differences between these means, and to test whether these differences with statistical significance test was used analysis of variance, described the results in the following table:

Table (12)

The results of analysis of variance test for significant differences between the means of the responses of acceptance and rejection towards the opposite sex among students according to the variable age

Source of variation	Sum of squares	df	Main squares	F	Sig.
Between groups	0. 016	2	0. 008	0. 040	0. 961
Within groups	40. 194	197	0. 204		
Total	40. 210	199			

Clear from the results of this table that there are no significant differences between the means of the responses acceptance and rejection towards the opposite sex among

students in Al- Quds Open University / Region Tulkarm education variable depending on age. This means that there are no significant differences between the attitudes of acceptance and rejection among students at Al Quds Open University / Region Tulkarm education due to the variable age of the student. This result disagrees with the study of (Randall, 2010; Irhil, 2009) which showed that a statistically significant differences between students to accept the opposite sex in favor of students of senior age.

This return to that life was not an obstacle course where we note the relations, especially in the Al- Quds Open University of the Fellowship Group comprising members of all ages, where this group homogeneous in its structure, there are experienced people and there are married and there are new students.

Recommendations

In the light of the results and discussed of the study can be proposed the following recommendations:

1. Promote positive attitudes among students and invested in building a relationship is based on a balanced educational contribute to strengthening the role of the group to achieve its objectives.
2. Promoting a climate conducive to the common play and educate students and directing their attention to the importance of factors like constructive and meaningful educational and exercise contribute to building the individual's personality.
3. The use of educational foundations and social dialogue in the school practices to discourage the trend of rejection as a negative phenomenon

affecting the psychological construction of the group and reduce its effectiveness.

References

- Abu-Dakka, Mohammed (2008). Social relations between the sexes in universities in the Gaza Strip. Publication Research, Gaza: Al-Aqsa University.
- Abu Zeid, Ibrahim (2007). Psychology of self-compatibility. Alexandria: Dar Al-Maareff Press.
- Abu Ghosh, Samih (2009). The relationship between university students between the social acceptance and rejection. Publication Research, Ramallah: Sharic Publications Com.
- Asiri, Abeer (2009). Relationship constitutes the identity of the ego with the entire concept of self-compatibility the psychological and social and public in a sample of high school students in Taif. Unpublished Master, Umm Al- Qura University.
- Badran, Hoda (2006). The impact of the relationship between the male and female students at the university on academic achievement. Publication Research, Amman: University of Yarmouk.
- Basilisks, S. (2010). Friendship. Publications, the free encyclopedia wikipedia. http://ar.wikipedia.org/wiki/% D8% B5% D8% AF% D8% A7% D9% 82% D8% A9.
- Brown, D. (2008). "The relationship between the students at the university and the extent of continuity after". ERIC. AAC 9826769.
- Covas, P. (2009). “The foundations of the development of University Relations in American society”. ERIC. AAC 9927731.

- Hamilton, C. (2007). "The impact on the economic status of students based on a relationship within University". ERIC. Is:1-56750-011-0.
- Ibrahim, Khalil (2001). "Measure the direction of the students of the Faculty of Physical Education to each other". Journal of Physical Education and Studies, (6), 102-114, Faculty of Physical Education University of Basra.
- Ibrahim, Kassim and Barakat, Nori (2007). "Female students' trend of acceptance or refusal of male counterparts in the faculty of sport, Tishreen University: A Field study". Tishreen University Journal for Studies and Scientific research- Medical Sciences Series, 29(4). 35-48, Damascus University Publications.
- Irahil, Roula (2009). The acceptance of girls in the Palestinian universities to form social relations with men. Publication Research, Nablus: An-Najah National University.
- Jumah, Sultan (2009). world of friends. Tulkarm: Publications institution engaged in a dialogue of young people.
- Faouri, Khalil (2005). Youth: The issue of care and the role. Amman: Jordan Book Centre.
- Fayed, Susan (2004). On the crisis of values in the Egyptian society between the ideal pattern and actual practice. Cairo: National Center for Social and Criminological Research.
- Mazloum, Khaled (2003). Emotion of friendship. Beirut: Dar al-Nadwa.
- Radwan, Samar (2005). Parental attitudes towards the acceptance or rejection of the relationship between students and undergraduate students.

Publication Research, Ramallah: Publications Youth Leadership Forum.
- Randall, R. (2010). “Criteria for students to get connected with the social male at the University of”. ERIC. AAC 87565641.
- Sorens, K. (2009). “Factors for improving the social relations within the community”. ERIC. AAC9956546.
- Wahidi, Mohammed (2007). Friendship and the friend. Cairo: Dar Al- Fekir al-Arabi.

Journal of

Averroes University

in Holland

A quarterly periodical arbiter scientific journal

Correspondence

Lorsweg 4, 3771 GH, Barneveld
The Netherlands
Website www.averroesuniversity.org
E-mail ibnrushdmag@averroesuniversity.org

NL242123028B01 Tax record - KvK 08189752 Registration number in the Netherlands

All published works are evaluated by experts of their own field of science and art.

Account number: Account number 489607721 :ABN AMRO
DE HEER T.A.A. AL ALOUSI H/O
AVERROES UNIVERSITY IN HOLLAND
LORSWEG4
3771GH
BARNEVELD
BIC ABNANL2A
IBAN NL35ABNA0489607721

The price of an issue is €10,00 or its equivalent in US dollar.

Annual contribution	**Individuals**	**Organizations**
Anuual	60	80
Two years	110	150
Three years	160	200

The eighth Issue March 2013

Averroes University In Holland

A scientific Journal Published Quarterly

Issue:8



Averroes University — Holland

Design By:Mahaa I. Shaaban